# EDUCAÇÃO LASSALISTA: Aprendizagens no contexto escolar

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA

Ano 2022

# EDUCAÇÃO LASSALISTA: Aprendizagens no contexto escolar

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA

Ano 2022

**Editora chefe**
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
**Editora executiva**
Natalia Oliveira
**Assistente editorial**
Flávia Roberta Barão
**Bibliotecária**
Janaina Ramos
**Projeto gráfico**
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
**Imagens da capa**
Colégio La Salle Carmo, de Alexandre Lima
Acervo Colégio La Salle Carmo, 2020
**Design da capa**
Alexandre Lima
**Edição de arte**
Luiza Alves Batista



Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Educação Lassalista: aprendizagens no contexto escolar


**Diagramação:** Camila Alves de Cremo
**Correção:** Maiara Ferreira
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizadores:** Roberto Carlos Ramos
Giani Wibbeling
Kassiana Boeck
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 Educação Lassalista: aprendizagens no contexto escolar / Organizadores Roberto Carlos Ramos, Giani Wibbeling, Kassiana Boeck, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outros organizadores
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-827-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.271220701

1. Educação Lassalista. I. Ramos, Roberto Carlos (Organizador). II. Wibbeling, Giani (Organizador). III. Boeck, Kassiana (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Na Escola Lassalista,
"(...) os mestres amarão ternamente a todos os seus alunos".
**(La Salle. Regras Comuns. C. 7,13).**

## APRESENTAÇÃO

Encontramo-nos diante de uma mudança profunda em nossa sociedade. O mundo educacional sente o impacto transformador das pessoas, dos métodos, da gestão e dos valores. A mudança das formas de ensinar e aprender é um imperativo presente e inadiável.

Este livro apresenta 13 artigos e um poema, resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e vividas pelos educadores lassalistas. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências e saberes educacionais, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos das aprendizagens vividas no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.

Os autores desta obra são profissionais da educação, que por meio da pesquisa expressam as experiências nos diversos setores do espaço escolar, falando das da própria vivência, transformando em produção intelectual e buscando compartilhar com você, leitor, as suas indagações, percursos e descobertas.

A Missão Educativa Lassalista é a nossa inspiração e herança, que nos vincula à primeira escola de São João Batista de La Salle, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todas as pessoas vinculadas ao Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, somos desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Ressaltamos que as aprendizagens da educação lassalista são os enunciados que estão nos capítulos do livro, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e nos inspirarão à dinâmica escolar e a Missão Educativa Lassalista.

As aprendizagens no contexto escolar estão vinculados, especialmente, as vivências do cotidiano, fundantes no ato de ensinar e aprender e estão carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Ousamos dizer que as aprendizagens do contexto escolar são produtivas e profícuas. Integram as diferentes áreas do conhecimento e abrangem diversos aspectos do ambiente educacional, buscando articular as vivências e os conhecimentos, com os saberes históricos acumulados, contribuindo para a construção e maturação da identidade dos envolvidos.

Sejam bem-vindos a estas páginas. Esperamos seu olhar curioso se encontrando

com as práticas educativas lassalistas, fecundadas de conhecimentos, saberes, vivências e experiências múltiplas, sobretudo esperamos contribuir com a educação de qualidade. Como muito bem disse o grande filósofo Emanuel Kant, “O ser humano é aquilo que a educação faz dele!”

Os autores

# PREFÁCIO

Prefaciar esta obra é viver a experiência de recobrar aprendizagens, vivências, legados e sonhos futuros da educação e dos educadores que habitam em nós. Vivemos um novo tempo cronológico e existencial jamais pensado e preparado com a abrupta chegada da pandemia do Coronavírus que forçou  a aceleração de processos, modos de existir, de educar e principalmente de nos relacionarmos.

Neste cenário a gestão educacional em diferentes contextos, e em proporções planetárias  é provocada a constantes metamorfoses para responder às novas demandas sociais, pessoais e institucionais. O Convite que se impõe convoca-nos a assumirmos nossa adultez respondendo com atitude Antifrágil (TALEB, 2015). Tudo exige, mais que resiliência, adaptabilidade, empoderamento, novos métodos, revisão de processos, e estruturas, de formas de pensar e de trabalhar para responder bem ao que a vida nos pede no momento presente (FRANKL, 2008).

No cenário Educacional a palavra de ordem é reinvenção educacional. Tanto de seus atores quanto de seus métodos, conteúdos e processos. Esta realidade exige mudanças pedagógicas profundas  na certeza de que a escola que nos trouxe até aqui, não nos levará adiante caso continuemos a fazer mais do mesmo.

Em meio a tantas janelas de oportunidade que se abrem, em La Salle encontramos um legado inspirador. Em tempos de profundos desafios econômicos, sociais, sanitários e educacionais, ele reinventou a escola para torná-la acessível aos jovens de seu tempo. Hoje ele continua a suscitar interrogações por formas assertivas de responder  aos desafios de nosso tempo, em meio a tantas incertezas, e na grande certeza de que mudar é preciso para continuarmos nos reconhecendo educadores. La Salle primeiro faz a experiência de estar com os alunos, de formar professores, de constituir comunidade educativa. Depois, ele sistematiza em seus escritos que continuam nos acompanhando e inspirando na atualidade. Ele  faz a experiência com os seus, depois a sistematiza. Esta obra também segue este princípio ao trazer a sistematização de vivências tão atuais, relevantes e marcadas por um tempo existencial profundo e carente de mais tempo para experimentar e não somente vivenciar perifericamente oportunidades que a vida nos propicia para , de fato, estarmos juntos. (BENJAMIN, 1993).

Esta é a era da busca por pessoas que inspiram. Portanto, a recuperação do *Storitelling* legitima-se no mundo atual que busca referenciais para a construção de trilhas existenciais. Nos professores  almejamos pessoas que educam pelo saber fazer, pelo ser e pelo conviver além do saber. Ou seja, para além de um conteúdo a comunidade educativa exige, na figura dos educadores, pessoas com história de vida inspiradora, portadora de esperança, sinalizadora de princípios e valores que projetam luzes e mentorias para que os educandos organizem suas trilhas de vida.

Portanto, esta obra nos reúne junto a um grande propósito de educar para a vida. Mais que um *slogan*, é um grande compromisso com a formação das novas gerações. Tal propósito constrói-se na missão que se reinventa, na fidelidade criativa, para continuar a dar respostas às necessidades que se apresentam, de toda ordem, especialmente nestes tempos pandêmicos.

Tal propósito é vivido nesta época que exige a integração de saberes. A aproximação da verdade, o avanço no conhecimento se dá pela colaboração de diversos saberes, dentre eles, o saber fazer e o saber ser e conviver não somente entre humanos mas com a casa Comum (FRANCISCO, 2015).

Estamos ainda vivendo uma educação imersa na travessia pandêmica que exige uma reorganização estética de nossos espaços. Dentre eles, o conceito de sala de aula consolida-se no sentido amplo, seja pelo mundo da virtualidade, da integração com a cidade, com os espaços públicos, sociais, com os espaços privados, entre tantos outros que possibilitam a experiência do aprender.

Para continuar nesta Arena Existencial precisamos desenvolver Habilidades do Futuro que já chegou. Algumas já se mostram claramente. Outras ainda estamos por desenvolver. A exemplo do segundo e terceiro idioma, da alfabetização digital, da produção de conteúdos digitais, além de simples usuários destes, do trabalho colaborativo, da inovação, do pensamento criativo e empreendedor que nos ocupam no momento, legitima-se a pergunta: Que competências aguardam o profissional do futuro? Como podemos educar para um amanhã que já chegou e que ao mesmo tempo encanta, se mostra, se esconde, se anuncia, se denuncia e silencia?

As Competências Educacionais que nos trouxeram até aqui para resolver as grandes questões da humanidade, serão as mesmas que nos levarão daqui para frente? Os indicadores que até então balizam a qualidade educacional nos standares governamentais e não governamentais, continuarão a nos guiar para a educação que queremos?

Em meio a um mundo de incertezas a cooperação mostra-se caminho viável. Nela, as hélices educativas recuperam seu valor no conceito de educação para a vida. Ao recuperarmos as hélices, estamos nos referindo à educação em rede, colaborativa. Esta que integra escolas com governos, empresas, comunidades, enfim, todos os atores sociais. Não se forma para a vida sem considerar estes campos laboratoriais que fomentam competências urgentes e necessárias para a vida que queremos.

Outra certeza que nos acompanha é a coabitação num mundo híbrido quanto ao uso de novas tecnologias educacionais. Sermos digitais fará, ou já faz parte de nossos processos de identificação, de reconhecimento, de existir em educação. Não temos possibilidade de regredir a um mundo analógico, a um mundo que funcionou por séculos pautado basicamente na presencialidade. Agora, habita em nós o imperativo híbrido que faz a vida ganhar fluxo. Portanto, o presente e o futuro já estão grávidos de novos métodos educativos onde imperam ferramentas digitais que mesclam presencialidade e virtualidade.

Cada vez mais, nossas experiências estarão carregadas desta realidade.

Outra pergunta importante que continua a trabalhar em nós, neste mundo de metamorfoses, é pelo conceito de Educação de Qualidade nos tempos atuais? Que educação vem responder com maior assertividade as demandas da vida e do mercado de forma mais integral e integradora? Mesmo na fragilidade da resposta, temos indicadores que nos remetem à resolução de problemas reais, ao atendimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável conforme (ONU, 2021), dentre outros.

Independentemente dos rumos e tendências educacionais do presente, não questionamos a necessidade do cultivo da Pedagogia do Cuidado de si e do outro. Este cuidado transcende o mero saber, o julgar, a estrita análise ou solução parcial de um problema ou situação existencial. Ele exige o cuidado com a vida em sua plenitude. Cuidado das pessoas, das diferentes manifestações de vida no planeta. Toda nossa partilha, vivências e experiências participam de nosso legado educacional. Não educamos para o imediato, nem para doarmos coisas, mas sim para ficarmos nas pessoas, com nossa acolhida, nossos valores, nossas formas de viver e conviver.

E o futuro da educação? Os desafios são muitos. As possibilidades também. Como La Salle reinventou a educação para que ela respondesse com fidelidade e criatividade aos problemas de sua época, somos convidados à mesma reinvenção. Ou seja, a educação da atualidade precisa se posicionar, com criatividade, inovação e empreendedorismo. Responder aos gargalos pessoais, sociais e institucionais para fidelizar-se é condição necessária e imprescindível para a mudança das pessoas que farão a mudança do mundo que temos para o mundo que queremos.

Creio que nosso futuro educacional está no equilíbrio do hibridismo, aliando novas tecnologias, inteligência artificial com inclusão humana, grande desafio para uma realidade tão desigual entre países pobres, em desenvolvimento e ricos. Pouco adiantará mergulharmos no mundo digital se não fizermos processo de educação e cultura da inclusão num contexto onde o acesso digital é brutalmente desigual e excludente.

Vivenciar o sonho de construirmos uma cidade educadora, onde todas as forças se unem para o bem-estar e qualidade de vida para todos é possível. Acreditemos: grandes coisas são possíveis quando na coletividade encontramos as melhores soluções para nossas dores pessoais, sociais e institucionais. Que a leitura das experiências registradas por educadores, nesta obra, nos ajude a reinventar a educação no contexto do Pacto Global capitaneado pelo Papa Francisco (ORTIZ, 2020).

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Reitor - Universidade La Salle

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1993). **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si' Do Santo Padre Francisco Sobre O Cuidado Da Casa Comum**. Vaticano, 2015. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em 04 maio 2021.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução Walter O. Schlupp & Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas, 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 25 out. 2021.

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda; GARCÍA, Manuel Jesús Ceballos; RAMOS, Beatriz Ramírez. **Luces para el Camino:** Pacto Educativo Global. União Européia: OIEC, 2020. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/08/LIBRO-PACTO-EDUCATIVO-GLOGAL-OIEC-1.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

TALEB, Nassim Nicholas. **Antifrágil.** Tradução Eduardo Rieche. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

## SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# EGOCENTRISMO: DIVERGÊNCIAS ENTRE O ESTUDO DO CONCEITO E A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Karlani Machado**
Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Auxiliar Pedagógica de Turno Integral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

*"Quanto mais experiências as crianças tem com o outro, mais experiências com o meio, assim ela vai percebendo um mundo além do seu, além de suas perspectivas, ou seja, um mundo que não depende do seu para existir, o que para Piaget pode ser chamado de descentralização. Em que o "Eu" faz parte de um mundo comum a todos e não todos do meu mundo."*

## 1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho realizado pelas bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) com crianças da educação infantil, relata uma pesquisa bibliográfica corporificada por meio do PIBID, 2017 do Subprojeto "Pedagogia, área de Letramento e Educação Infantil", fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES ). Tem como objetivo investigar as principais características do comportamento infantil relacionadas ao egocentrismo, a partir do estudo desse conceito em Piaget e da realização de práticas docentes de bolsistas do PIBID em duas turmas de Pré-Escola, com crianças na faixa etária de cinco anos a cinco anos e onze meses.

As bolsistas pibidianas de pedagogia observaram algumas aulas sem interferir nas atividades planejadas pela professora e pela supervisora do PIBID na Escola para poderem atentar-se a comportamentos que julgassem relacionados com o egocentrismo infantil. Percebeu-se diversas atitudes individualistas em trabalhos com proposta coletiva, por isso buscou-se suporte nos estudos de Piaget sobre esses comportamentos infantis na teoria e após pensou-se em estratégias a serem realizadas com as turmas de Educação Infantil a fim de auxiliar na diminuição do egocentrismo nos indivíduos por meio da ludicidade.

A partir da atuação conjunta e colaborativa das bolsistas de iniciação à docência do PIBID junto ao estudo do conceito de Egocentrismo em Piaget, assim como as novas experiências com as crianças da Educação Infantil, mudou-se a compreensão do que são atitudes egocêntricas e como elas se manifestam em crianças matriculadas em turmas de Educação Infantil, dando a devida importância para a teoria e a prática.

## 2 I METODOLOGIA

O estudo do conceito de egocentrismo

foi realizado com base no estudo de obras de Piaget, que pesquisou o desenvolvimento de crianças e identificou em seus estudos comportamentos e fases do desenvolvimento infantil. Os encontros de estudos das obras de Piaget ocorreram em horários semanais do grupo do PIBID SubProjeto Pedagogia. Já as práticas Pibidianas foram planejadas com antecedência pelas bolsistas pibidianas e realizadas nas turmas de Educação Infantil, com o objetivo de investigar as principais características do comportamento infantil identificado como egocentrismo. Esse projeto é um recorte do projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido desde 2014 e que tem como objetivo maior inserir o letramento de forma lúdica e agradável no universo infantil.

Nessas semanas, que se referem aos meses de agosto até novembro de 2017, realizaram-se atividades lúdicas e cooperativas relacionadas a observações e relatos das situações ocorridas nas turmas de Educação Infantil para comparar as ações e os comportamentos dessas crianças na faixa etária de cinco anos a cinco anos e onze meses com as principais características do egocentrismo identificadas por Piaget.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O egocentrismo vem a ser algo como insistência preconcebida no seu próprio ponto de vista quando comparado ao de outras pessoas. O egocentrismo infantil foi a motivação mais importante nos primeiros livros de Piaget e suas primeiras colocações foram mal compreendidas. Até 1924, ele o associava ao comportamento social e verbal da criança.

Piaget descreveu o egocentrismo como fenômeno abrangente. Manifesta-se a partir da pouca distinção entre realidade e fantasia e, até metade dos anos 30, considerava o egocentrismo como característica geral do pensamento infantil.

Nas hipóteses de pesquisa, cogitaram-se as seguintes questões, as duas turmas de Educação Infantil observadas são compostas por algumas crianças que são filhos únicos o que configura uma situação em que a criança não terá interação com outros de sua idade e, por vezes, acaba não conhecendo pessoas em seu estágio ou até mesmo se cria uma limitação do ambiente que lhe cerca, a saber filho único. Sendo sozinho, o único momento de interação ocorre na escola (quando incentivado). Porém, por vezes, é incentivado na escola enquanto, em casa, os pais realizam motivações contrárias. Mesmo sendo incentivadas à interação na escola, as crianças que recebem uma atenção exacerbada da família acabam se confundindo, exigindo na escola toda a atenção do professor.

Nessa primeira questão, criou-se uma confusão entre o desenvolvimento de crianças pequenas, pensando no cenário de filhos únicos, e o compromisso das instituições públicas de Educação Infantil e os núcleos familiares. O que deu a entender que, sendo filho único, uma criança não teria tantas possibilidades de interação na escola e em outros ambientes sociais por ter atenção somente para si em seu lar. Isso se mostrou um equívoco, pois todas as crianças nas instituições de Educação Infantil têm direito à educação e à socialização

independentemente de serem filhos únicos.

O segundo ponto acontece em relação às crianças que demonstram falta de afeto, pois exigem mais atenção do professor e, por isso, precisam aprender a trabalhar de forma coletiva. Ou seja, se por um lado fosse destinada uma atenção acentuada, estariam fortificando a noção de a criança ser o centro; por outro lado, o oposto também é válido, quando se depara com uma criança carente, ou que não tem suas necessidades básicas supridas (alimento, abrigo, saúde). No momento em que essa criança tende a se tornar autônoma por força própria e sem vínculos mais afetivos, gera-se um reflexo de sobrevivência, em que "o outro vale menos que eu".

Sendo assim, quando ainda não havia uma compreensão aprofundada do conceito de egocentrismo, utilizou-se o senso comum para construir as hipóteses da pesquisa. Ao retomar as duas questões apresentadas acima, identificou-se a confusão de egoísmo e de egocentrismo. Se egocentrismo, segundo Piaget (1975), é compreendido como um comportamento, o egoísmo tem um significado diverso, segundo o mesmo teórico.

O egoísmo pode ser entendido como o hábito ou a atitude de uma pessoa que coloca seus interesses, opiniões, desejos, necessidades em primeiro lugar, em detrimento (ou não) do ambiente e das demais pessoas com quem se relaciona. Nota-se que se atribui o significado de egoísmo na primeira questão, discutida anteriormente, quando fora proposto que filhos únicos seriam mais egocêntricos do que as demais crianças da turma de educação infantil investigada. Apoiados na teoria de Piaget, observou-se novamente a realidade e foi possível constatar que crianças que não tinham irmãos possuíam uma tendência mais egoísta, pois não precisavam se preocupar em dividir brinquedos com outras crianças em seu lar. Já na escola, as atividades de interação exigiam dividir, compartilhar e isso gerava o conflito. Da mesma forma, verificou-se, também, que as crianças com falta de afeto ou carente de necessidades básicas, apresentadas na segunda questão, demonstravam atitudes egoístas durante as atividades de interação e de cooperação, pois buscavam suprir seus desejos de mais atenção, ou suas necessidades de afeto, colocando isso como mais importante do que de outras crianças presentes na turma.

No entanto, o significado de egocentrismo é o conjunto de atitudes ou comportamentos, indicando que um indivíduo refere-se essencialmente a si mesmo e consiste em uma exaltação excessiva da própria personalidade, fazendo com que o indivíduo se sinta como o centro da atenção. Uma pessoa egocêntrica não consegue demonstrar empatia, ou seja, não consegue colocar-se no lugar do outro, porque está constantemente ocupada com o seu "eu" e com os seus próprios interesses.

Sendo assim, somente uma das hipóteses mostrou-se coerente com o pensamento que obteve privilégio no estudo: aquela em que se afirmou que a falta de interação da criança que não é estimulada acaba por provocar uma não experimentação do meio. A criança que não é estimulada com base nas percepções sociointeracionistas, acaba não tendo oportunidades de descobrir o mundo e percebê-lo, de modo a não trabalhar seus

pensamentos no que se refere à equilibração e à assimilação. Quanto mais experiências com o outro, mais experiências com o meio, assim ela vai percebendo um mundo além do seu, além de suas perspectivas, ou seja, um mundo que não depende do seu para existir, o que para Piaget pode ser chamado de descentralização. Em que o "eu" faz parte de um mundo comum a todos e não todos do meu mundo.

Diante disso, procurou-se realizar várias atividades coletivas para que as crianças pudessem ampliar suas ações cooperativas em sala de aula. Logo, as bolsistas buscaram ter mais atenção para que não fossem novamente confundidos os termos, a fim de obter boa qualidade na execução das atividades ao serem colocadas em prática na sala de aula. Compreende-se que é muito fácil cometer esse erro quando não estudado mais a fundo, o que, de fato, significa o egocentrismo, o qual, na presente pesquisa, trata-se de uma fase complexa que ocorre no processo do desenvolvimento infantil e que pode ser mais perceptível em alguns indivíduos e em outros nem tanto.

Conforme Piaget (1999, p.34), a linguagem egocêntrica é o grupo constituído pelas primeiras categorias precedentes:

a) repetição: a criança identifica-se como objeto imitado.

> mas, esse jogo, que parece uma atitude essencialmente social, é ao mesmo tempo essencialmente egocêntrico: os gestos e as condutas imitadas não interessam à criança por si mesma, e não há um eu que se adapta a outro, há uma confusão na qual a criança não sabe que imita, e desempenha seu papel como se tivesse criado. (PIAGET, 1999, p.11).

b) monólogo: ausência do objetivo de expressar-se socialmente, servindo para reforçar seu próprio pensamento ou ação. Havendo na concepção de Piaget (1999, p.16) um simples desvio da função principal da linguagem, em que a criança dá ordens a si própria e às coisas, ou fala consigo mesma .

c) monólogo coletivo: resume-se a relação de monologar para atrair a atenção e interesse dos demais, em seu próprio pensamento. Todavia, como já se observou, a criança que dialoga desse modo não consegue se fazer entender, afinal, não se dirige diretamente a ninguém. Fala alto para si mesma, diante dos outros. (PIAGET. 1999, p.17), permanecendo em sua fala para si mesma independentemente de ter sido notada ou não.

Dessa forma, foram observadas essas três categorias agrupadas em atitudes das crianças, como, por exemplo, na observação do dia 29 de agosto de 2017, em uma atividade de pintura, houve a imitação das cores utilizadas nos desenhos de colegas que chamavam mais atenção a cada um, fazendo uso da repetição. O monólogo também se fazia presente em quase todas as ações ao dizer baixinho: "Agora vou pintar de amarelo". E assim por diante. Já o monólogo coletivo evidenciava-se praticamente do mesmo modo, porém, em tom de voz mais alto, a fim de chamar a atenção dos colegas, professora, monitora e bolsistas do PIBID presentes na sala, para a visualização de seu desenho, demonstrando também o sentimento de ansiedade a espera de um elogio.

Piaget (1999) afirma que até certa idade as crianças agem e pensam de maneira mais egocêntrica que o adulto, pois ao mesmo tempo em que expõem de maneira audível seus pensamentos, trocam menos suas pesquisas intelectuais entre si do que os adultos.

> Parecem falar mais entre si sobre o que fazem quando estão juntas, mas grande parte do que dizem não é dirigido a ninguém. Nós, ao contrário, omitimos por mais tempo em nossa ação, mas nossa linguagem é quase sempre socializada (PIAGET, 1999, p.36).

Nessa perspectiva, o adulto é mais individualizado, pois possui a capacidade de trabalhar na sua intimidade, sem anunciar a todo instante o que está fazendo. É mais socializado, pois pensa socialmente mesmo quando está só, conseguindo imaginar pessoas reais, físicas e estabelece um pensamento possível para uma compreensão socializada. Já a criança, não é individualizada, uma vez que não é capaz de conversar no íntimo nenhum dos seus pensamentos, expõe tudo e cada ação dos membros do grupo repercute imediatamente sobre quase todos os outros por imitação.

Piaget (1999, p.39) compreende que a criança não é socializada, pois essa imitação não é acompanhada por uma troca de ideias, afinal quase todos possuem esse pensamento egocêntrico, portanto, não falam para serem entendidas a menos quando desejam algo ou dar ordens.

Em suma, no pensamento egocêntrico a criança pequena procura adaptar-se à realidade, embora não expresse como é a realidade.

> O pensamento da criança é realista e o progresso consiste em desembaraçar-se desse realismo inicial. Com efeito, durante os estágios primitivos, a criança não tendo ainda a consciência de sua subjetividade, todo real é disposto em um plano único por confusão dos dados externos e internos. (...) Do ponto de vista da causalidade, todo o universo é passível de estar em comunicação com o eu e a ele obedecer. Os desejos e as ordens do eu são considerados absolutos, porque o ponto de vista próprio é considerado como o único possível. Há egocentrismo integral por falta da consciência do eu. (PIAGET, 1975, p.37).

Pode-se compreender que, quando a criança não tem noção de sua subjetividade, ou seja, suas próprias opiniões, gostos, desejos, possui a tendência de obter um egocentrismo integral em todas as partes, demonstrando isso de forma mais “óbvia”, pois é fortemente “influenciada” afinal, confunde-se com aspectos internos e externos.

Nos trabalhos realizados no projeto de pesquisa, buscou-se realizar atividades coletivas em rotinas já estabelecidas na vida escolar das turmas, mas que mudaram o modo de agir das crianças, pois puderam visualizar um pouco mais do outro, além de si mesmos. Por exemplo, na ‘trilha dos pezinhos’ essa foi uma experiência feita em duplas de modo que as duas crianças precisavam andar juntas para alcançar o final da trilha. Às vezes, uma criança desejava ser mais rápida do que a outra, mas acabava percebendo que não era o melhor jeito, pois precisava ir junto com a outra, lado a lado, do início até o final. Outras vezes, caíam e precisavam se levantar juntas, criando, assim, a necessidade

de empatia. Isso é algo que parece simples aos olhos dos adultos, porém para as crianças da Educação Infantil é um grande desafio, pois necessitam esperar e compreender o tempo do outro.

As estratégias didáticas propostas pelas bolsistas do PIBID eram uma prática de atuação docente pouco habitual nas turmas de Educação Infantil investigadas. Por isso, os jogos de cooperação foram pontos cruciais para que se iniciasse uma mudança de comportamento, já que o objetivo desses jogos é despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas, além de serem importantes para a diminuição de atitudes egocêntricas.

Em uma das práticas Pibidianas propostas - a saber, a pintura de um desenho em equipe - registrou-se o seguinte diálogo:

> Profe Vanessa se direciona ao aluno A
>
> **Profe Vanessa:** e tu não queria pintar de rosa ai? [Aluno A balança a cabeça falando não]
>
> **Prof Vanessa:** Não? Mas tu deixaria a colega pintar? [Aluno A balança cabeça falando sim]
>
> **Prof Vanessa:** e era melhor ter um trabalho só teu? [Aluno A balança a cabeça falando sim]

Identifica-se a dificuldade do estudante A em compreender a nova situação, ou seja, ele pintava o desenho em conjunto com os colegas e demonstrava gostar, apesar de continuar com a ideia de que fazer somente do seu jeito seria mais interessante. Desse modo, já foi possível observar uma mudança no seu ponto de vista de que trabalhar com o outro também pode ser interessante.

Esses diálogos foram sendo modificados a cada nova experiência em conjunto proporcionada para as crianças interagirem com seus colegas. Na atividade de encerramento do projeto, por exemplo, houve a contação da história ‘Brinquedos’, de André Neves, na qual todos compreenderam a essência do brincar, uma vez que interagiram na ludicidade da história contada pelos fantoches, demonstrando uma postura de se relacionar com o outro, relacionando seu ponto de vista com o do outro.

Os brinquedos auxiliaram-lhes a expressar sentimentos e pensamentos de que eles não gostariam de ir para o lixão também, conforme conta a história. E que lhes agradaria ficar perto de quem gostam e serem bem tratados. Sendo assim, colocaram-se no lugar dos bonecos experimentando outras visões sobre seus próprios brinquedos. Além de que ficaram empolgadíssimos para a fabricação de seus fantoches, preocupando-se com os colegas que não estavam conseguindo confeccioná-los e se oferecendo para ajudar quando notavam que algo estava errado na produção do colega.

Preocupavam-se para além daquilo que era individual, gostavam de compartilhar as ideias e, o mais interessante, é que passaram a questionar se o outro tinha entendido o exercício, se conseguiria fazer o que foi pedido, ajudavam e também pediam auxílio

quando não conseguiam, passaram a deixar de lado o pensamento de que precisavam conseguir realizar tudo sozinhos.

Portanto, foi-se construindo uma ponte entre a teoria e a prática, foram criadas várias sugestões para proporcionar ações de aprendizagem nas aulas. Mudanças foram perceptíveis nos comportamentos das crianças diante das situações expostas, uma vez que se tornaram mais compreensíveis.

Na última semana em que as bolsistas pibidianas estiveram com as turmas de Educação Infantil, foram relembradas com as crianças todas as atividades realizadas. Elas próprias puderam perceber que compreendiam um pouco mais do sentimento do outro e buscavam compreender os demais pontos de vista. Observou-se que resolviam seus conflitos de forma mais independente, pois o trabalho coletivo exigia uma conversa, uma colaboração de cada um para que as propostas feitas pela professora e bolsistas do PIBID funcionassem de forma que todos ficassem satisfeitos com o resultado final de suas pinturas, apresentação teatral, bonecos, contação de história.

Foi muito interessante perceber essas modificações mencionadas anteriormente. Afinal, a partir de experiências lúdicas, como as brincadeiras propostas, as crianças passaram a vivenciar experiências coletivas e distintas do que estavam habituadas, desse modo entenderam que cada indivíduo tem seu tempo, seu espaço e seu ponto de vista; com isso, tiveram auxílio para aprender a conviver com essas diferenças no cotidiano escolar. O estudo da teoria de Piaget, especialmente sua compreensão sobre o egocentrismo, auxiliou para que as bolsistas ficassem mais atentas às características do comportamento egocêntrico e, especialmente, às possibilidades de ações a serem propostas que permitiram mais interação entre as crianças.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O egocentrismo é algo muito interessante de ser pesquisado, atuando no espaço escolar e aliando a teoria com a prática, percebeu-se o quão importante é dar atenção para as fases do desenvolvimento das crianças e contribuir para a criação de espaços e de estratégias pedagógicas que permitam mais interação entre as crianças na Educação Infantil.

No decorrer das descobertas, apreendeu-se também que o uso do termo no senso comum em geral, dá-se em relação à confusão entre os termos de egoísmo e de egocentrismo. Mas, na verdade, são palavras com significados bem distintos. Por fim, absorveu-se que o egocentrismo manifesta-se a partir da pouca distinção entre realidade e fantasia, sendo uma confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o do outro.

Um dos principais pilares sobre os quais as pibidianas de pedagogia debruçaram-se foi nas atividades em sala de aula, como os jogos de interação e de de cooperação que influenciaram de maneira positiva no comportamento das crianças, para que se iniciasse

a transformação da ideia que o mundo é um centro ao seu redor, para a de que o mundo é meu, mas também de outro(s). Percebeu-se que as crianças da Educação Infantil, na faixa etária de cinco anos a cinco anos e onze meses, com as quais as bolsistas puderam conviver e realizar investigações sobre o egocentrismo, amadureceram e passaram para outra fase do desenvolvimento infantil, compreendendo a necessidade do outro.

O lúdico nas atividades em equipe - que tinham ênfase na interação e cooperação - tornou-se uma estratégia pedagógica de suma importância na rotina e no cotidiano escolar da Educação Infantil investigada. Dessa forma, a atuação docente das bolsistas do PIBID permitiu que compreendessem a urgência da investigação na escola. É necessário ao docente, que atua com crianças dessa faixa etária, o suporte teórico para que possa preencher as lacunas de propostas de ensino-aprendizagem de uma maneira eficaz e coerente com a realidade de crianças pequenas e com características de egocentrismo.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Cristiane. **Apostila Psicologia do Desenvolvimento**: Ciclo Vital (Unidade um). Ano. Disponível em:https://www.passeidireto.com/arquivo/6392649/1-apostila-de-desenvolvimento-humano-e-ci clo-vital-i. Acesso em: 18 jan.2018.

FONZAR, Jair. **Piaget**: do Egocentrismo (História de um Conceito). 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601986000100006. Acesso em: 18 jan.2018.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7.ed. São Paulo:.Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

# CAPÍTULO 2

# DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL A PARTIR DE JOGOS

*Data de aceite: 01/12/2021*

**José Aldair Teles Fabro**
Graduado em Licenciatura em Educação Física, pela Faculdade da Serra Gaúcha - FSG. Pós Graduado em Psicomotricidade Educacional, pela Faculdade da Serra Gaúcha - FSG. Coordenador dos Esportes do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

*"Se cada profissional soubesse o potencial do jogo dentro da educação infantil, poderíamos ter adultos mais preparados no futuro, mais felizes e com repertórios motores muito mais amplos, formando uma sociedade na qual o outro, as regras, o bem comum, seriam realmente respeitados."*

## 1 I INTRODUÇÃO

O jogo é, sem dúvida, a atividade mais importante na educação (HAENTINGER, 2005). São palavras fortes de um educador e pesquisador sobre educação e desenvolvimento infantil que aborda em seu livro: "O universo criativo da criança na educação'' (2005). Partindo desse conceito e sabendo que quando se fala de jogo muitas interpretações e análises perpassam, para muitos, jogo é futebol, vôlei, basquete, entre outras atividades; para outros tênis, bocha, boliche e na educação infantil que as crianças ainda não conseguem jogar esss tipos de jogos. Elas simplesmente só brincam? Sem objetivo algum? Ou realizam algum outro tipo de jogo educacional que os fará competentes para quando adultos realizarem diferentes práticas esportivas? Para Antunes, (2011) 'a infância não pode mais ser vista como antessala da vida adulta, precisa ser reconhecida como uma fase admirável que deve ser apreciada em si mesma, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos de aprendizagem".

O jogo no campo educacional sempre foi muito discutido e estudado por diversos autores. Concorda-se com Haetinger (2005) quando ele coloca que essas discussões na educação sempre estiveram ligadas a atividades lúdicas, sendo fundamentais na formação das crianças e verdadeiras facilitadoras dos relacionamentos e das vivências. Elas promovem a imaginação e, principalmente, as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de estudo. A Educação Infantil é um período mágico, nessa fase da vida, é importante valorizar as vivências do mundo infantil com atividades significativas, lúdicas e imaginativas, em que elas possam desenvolver as habilidades motoras e consigam construir personalidade própria.

Para que isso aconteça a criança não pode ficar muito tempo dentro de uma sala, não que não seja necessário os conteúdos desenvolvidos neste espaço, porém a primeira infância é caracterizada pela intensidade de

suas atividades motoras, passando a perceber que - por meio do movimento - o lado cognitivo pode trabalhar, conquistando descobertas, principalmente a partir da interação com outras crianças. Esse compartilhar fará com que desenvolva as habilidades motoras, sociais, afetivas e cognitivas, pois cada ser apresenta diferente linguagem de movimento.

Para Le Boulch (2008) “Para que um indivíduo possa assegurar com eficiência suas tarefas de homem, é preciso que suas capacidades motoras sejam objetivo de uma educação, bem como suas capacidades intelectuais e suas qualidades morais”. Dessa forma, busca-se desenvolver na criança uma habilidade motora, cognitiva e afetiva completa, e nessa área ganha força um tema bastante discutido entre estudiosos que é a psicomotricidade, pouco trabalhada nas escolas de Educação Infantil. Para Le Boulch, (1982 *apud* Peçanha de Almeida, 2010)

> A educação psicomotora deve ser considerada como uma base de educação de uma escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, de lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade. Conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturados.

Nos diversos contextos que constituem o dia a dia da Educação Infantil, na qual as crianças passam a maior parte do tempo é que se faz necessário o desenvolvimento de práticas em que os jogos e as brincadeiras sejam priorizadas.

Levando-se em consideração a importância dos jogos e da prática psicomotora no desenvolvimento humano discutir-se-á ao longo deste estudo a sua importância na implantação de sua prática nas aulas de Educação Infantil.

## 2 | FASE PRÉ-ESCOLAR E O BRINCAR

A evolução da criança na fase pré-escolar ocorre durante um período em que ela passa por uma revolução intelectual importante, quando se torna capaz de usar vários símbolos para referir-se a si própria (“eu”, “meu”), aos outros indivíduos (“tu”, “ele”, “mamãe”) e as suas próprias experiências (“meu Aniversário”). Palavras e gestos estão entre os variados veículos dirigidos no serviço de vir a conhecer o mundo simbolicamente. O advento do uso de símbolos apresenta muitas implicações para o desenvolvimento das inteligências pessoais.

Uma maneira pela qual a capacidade emergente de simbolizar é voltada em direção ao desenvolvimento pessoal é pela exploração de diferentes papéis visíveis e viáveis na comunidade. No decorrer da fala, do “faz de conta”, de gestos, desenhos e similares, que a criança experimenta facetas dos papéis sociais. (GARDNER, 1998, 1995, 1994a, 1994b)

Erikson (1972/1976/ 1998), sugere que este período é marcado pela luta entre sentimentos de autonomia e de vergonha e entre impulsos de iniciativa e de culpa. O

núcleo social básico é a família. Mesmo transitando nesse núcleo, executando atividades, estabelecendo relações afetivas e vivendo papéis sociais, cultiva um mundo próprio, que é o mundo dos brinquedos e o espaço compartilhado dos jogos. Nesse "mundo" ela executa uma ritualização na qual o elemento básico é a forma infantil do dramático.

Essa vivência representa um aumento na sua capacidade de iniciativa. Nesse estágio psicossocial estrutura-se tendo como base os dois estágios anteriores, "Iº período" e "Infância Inicial", que devem ser considerados, já que o ciclo vital é interligado. Quando a criança estiver vivendo o terceiro estágio, já viveu até o momento, as crises de confiança básica *versus* desconfiança básica e autonomia *versus* vergonha. A importância de se considerar as fases anteriores ocorre, pois a maneira como a criança transita nesses estágios  repercutirá diretamente na idade do brincar. Esses estágios permanecem para sempre "vinculados" a processos somáticos, ao mesmo tempo em que permanecem dependentes dos processos psíquicos do desenvolvimento da personalidade e do poder ético do processo social (ERIKSON, 1998, p.51).

Contrapondo-se à abordagem psicanalítica original que concebia o brincar  como extravasamento de emoções aprisionadas ou situação  em que  a criança realizava arranjos recreativos com o objetivo de dominar uma situação difícil ou por uma energia catártica, liberar as frustrações passadas, Erikson (1998, 1976, 1972), defende a ideia de que existe uma auto esfera para o brincar com as sensações do corpo; uma microsfera para os brinquedos e uma macroesfera para o brincar com os outros. Essa microesfera dos brinquedos permite à criança expressar seus desejos, dos mais simples aos mais perigosos, sem que ela viva sentimentos de ansiedade que viveria se estivesse realizando a atividade paralela na vida real. Não quer dizer que essa microsfera seja um mundo imaginário fora da realidade em que a criança vive.

Esta ludicidade está intimamente ligada à macroesfera, que é o palco social, no qual a criança relaciona-se com os outros, isto é,  deve aprender regras e intenções recreativas para compartilhar ou impor aos outros. "O poder ritualizador do brincar é a forma infantil da capacidade humana de lidar com a experiência, ao criar situações-modelo e ao dominar a realidade através do experimento planejado." (ERIKSON, 1998, p. 93). Ou seja, as crianças brincam para representar sua visão sobre o que entendem e compreendem do mundo e suas relações. Isso permite a assimilação e a apropriação da realidade humana.

Diversos autores dizem que o brincar é intrínseco na criança; elas brincam por necessidade de conhecer, expor sentimentos, emoções e suas compreensões sobre aquilo que as rodeiam. Descobrem e assimilam assim sua individualidade, permitindo assim a compreensão da realidade humana.

Já o jogo vai além, é mais complexo, pois é um processo de interação da criança em sociedade elaborado por meio de convenções, regras estabelecidas com os outros. O jogo exprime o que é a vida em sociedade, pois se deve conviver com os demais em harmonia, respeitando regras, sabendo que todos são importantes e que se precisa um do outro, e

que ganhar e perder são ações que fazem parte da vida e que se deve encará-las sem perder a harmonia e a estabilidade.

Quando se fala ou se ouve a palavra 'jogo', logo vem à mente alguma competição ou se imagina um Grenal, um jogo da seleção de futebol, isto está relacionado à cultura em que se está inserido, na qual o futebol tem grande destaque na mídia em geral. No campo educacional, o jogo precisa se afastar do sentido de competição e se aproximar do gracejo, do divertimento, da brincadeira, do passatempo, da alegria, fazendo com que o indivíduo ou a criança aprenda brincando. Para Antunes (2011), os jogos infantis podem até incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular ao crescimento e às aprendizagens, o mesmo autor coloca que os jogos seriam melhor definidos se afirmar que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizadas dentro de determinadas regras.

O jogo não é um tópico novo para os desenvolvimentalistas cognitivos. O jogo da simulação ou fantasia tem sido investigado tanto como um indicador e um facilitador do funcionamento simbólico em crianças pequenas; e Piaget (1971) propôs que é por intermédio do jogo social e cooperativo que o raciocínio moral se desenvolve. Mas, os desenvolvimentistas cognitivos, geralmente, têm esclarecido que o jogo "físico", em parte, devido ao fato de que a atividade física, cognitiva tem sido vista como inerente a domínios mutuamente excludentes, a menos além da infância. A redescoberta das ideias de Vygotsky levou muitos a perceberem que o desenvolvimento social e cognitivo não são verdadeiramente separáveis; talvez o artigo de Pellegrini e Smith (1998), produza um pensamento semelhante sobre a atividade física e o desenvolvimento cognitivo. Isso seria consistente com a perspectiva de desenvolvimento dos sistemas desenvolvimentais populares atuais que colocam a necessidade de se examinar as influências bidirecionais entre níveis múltiplos para se entender o desenvolvimento. (Gottlieb, Wahlsten, & Lickliter, 1997).

Para França (2021), o jogo permite assimilação e apropriação da realidade humana pelas crianças, já que este não surge de uma fantasia artística, mas sim a própria fantasia da criança é engrenada pelo jogo surgindo precisamente neste caminho pelo qual penetra na realidade Ao mesmo tempo, construindo modelos cognitivos de compreensão de diversos fenômenos enriquecendo assim sua personalidade.

## 3 | TIPOS DE JOGOS

Os tipos de jogos são difíceis de serem classificados, porém Mariotti (2007) atribui uma classificação bastante ampla, distribuindo pelas características e pelos objetivos. De acordo com o número de participantes e protagonistas - podendo ser individual, dialógico (jogo em dupla), grupal (quando vários jogam); pelo enfoque podendo ser espontâneo (jogo livre); semiestruturado (poucas regras) e estruturado (normas rígidas).

Já pelo seu enfoque cinestésico pode-se classificar o jogo como estático (parado) ou dinâmico (em movimento); por seu conteúdo jogos de mesa (dama, xadrez); de engenho, mímica e dramatização; de disfarces (cabra-cega) e máscaras, com bonecos, fantoches e marionetes; desportivos, conteúdo estético (plásticos, musicais e literários).

Pelos seus efeitos e benefícios como desenvolvimento psicomotor, habilidades de expressão, ampliação do vocabulário, ação socializante, desinibição, inventividade e fantasia. Por suas intenções e utilizações têm-se os jogos educativos, terapêuticos, de aprestamento. Por sua infraestrutura distinguem-se jogos de salão, ar livre, ludotecas e pavimentais. Também pode ser classificado por meio de realização, sendo terrestre, aquático e aéreo; pela relação desenvolvida entre seus participantes com ou sem contato corporal; por sua origem: jogos tradicionais (inseridos culturalmente), vigentes (habitualmente jogado), jogos inventados.

Pode-se também classificar os jogos a partir de Piaget (1971), quando a criança assume formas diversas para determinadas brincadeiras, precisando distingui-las em:

a. jogos funcionais que permitem satisfazer a necessidade de movimento, afirmando suas capacidades;

b. jogos de imaginação e simbólicos que têm valor de expressão;

c. jogos de regras que dependem de um código para serem praticados pelo grupo, importantes na socialização.

Todos esses tipos de jogos, anteriormente classificados, devem respeitar critérios e princípios para sua aplicação pedagógica. Para que um jogo seja considerado bom para ser ensinado D'Angelo *et.al*, (2007) defende que esse deve possibilitar que todos participem, que todos tenham possibilidade e sucesso, que os participantes tenham possibilidade de gerenciamento das ações, que favoreçam adaptações e novas aprendizagens, mantendo sempre sua imprevisibilidade.

## 4 | JOGO E PSICOMOTRICIDADE: POTENCIAL E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser vistas como práticas de objetivos distintos, pois as atividades lúdicas ajudam a criança em seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois por meio delas a criança estabelece relações, organiza ideias, desenvolve sua expressão oral e corporal, reforça seu convívio social, reduz sua agressividade e constrói por si só o conhecimento.

Le Boulch (2008) afirma que "Deixar uma criança brincar é uma tarefa essencial do educador", por meio dessa afirmação e analisando o desempenho dos alunos durante as aulas pode-se compreender que quando uma criança brinca está desenvolvendo sua espontaneidade, adaptando-se ao meio ambiente. Le Bouch complementa que "As

explorações da criança que acontecem no decorrer das brincadeiras são orientadas por uma intencionalidade que está consciente do objetivo a ser alcançado".

Dessa forma, o desenvolvimento corporal dará confiança fundamental nos meios práticos para alcançar sua finalidade. O mesmo autor diz que "Por meio do jogo se consolidará a atividade intencional da criança, ela será traduzida pela atividade de investigação e de exploração, pelo confronto com o objeto e a interação com outras crianças", essa interação, associada ao material utilizado ou o espaço que ela está inserida, fará com que libere ou desenvolva potencialidades internas que estão presas e precisam desses complementos para aflorarem, consequentemente, criando novas situações e permitindo uma melhor aprendizagem de futuras situações no seu dia a dia.

Cardia (2011) defende que quando se trabalha o lúdico na educação, abre-se um espaço para que a criança expresse seus sentimentos, oferecendo a ela a oportunidade para desenvolver a afetividade, a assimilação de novos conhecimentos, ou seja, por meio do lúdico criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real. Complementando, Souza e Oliveira (2011) mostram que atividades recreativas, lúdicas e que respeitam o gosto da criança proporcionam bem-estar, favorecendo o desenvolvimento mental, corporal, da aptidão física, socialização, criatividade e outros fatores importantes dentro da aprendizagem.

De acordo com Silva e Santos (2021), o brincar é extremamente importante no desenvolvimento global da criança, seja em aspectos cognitivos, motor, afetivos e sociais. Por meio da brincadeira, a criança expressa vontades, desejos construídos ao longo de sua vida, por consequência quanto maior sua vivência, mais facilmente ocorrerá seu desenvolvimento, sua motivação e sua necessidade de aflorar o seu desenvolvimento

Neto (2021) defende a utilização dos jogos no processo de ensino aprendizagem, por entender que estes dão a liberdade e auxiliam a criança a exprimir o seu desenvolvimento físico e social, dando a elas possibilidade de investigar, testar e afirmar possibilidades de ação. O autor também destaca que a experiência do jogo e da atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre ordem e desordem, organização e caos, equilíbrio e desequilíbrio, entre seus diversos sistemas biológicos e sociais.

Antunes (2011) afirma que toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental e dentro desse processo expressa a própria natureza da evolução, que exige constantemente uma nova função e exploração de novas práticas e habilidades. Estas, por sua vez, entram em ação e criam a necessidade na criança de buscar um tipo de atividade que a permita manifestar suas habilidades de forma mais completa. E a linguagem usada para isso é a partir do brincar e do jogar.

Para Freire (2005), o jogo é uma das mais educativas atividades humanas, ele educa não para que se saiba mais matemática, português, ou futebol, ele educa para 'sermos mais gente'. Esses aspectos podem ser percebidos durante as aulas, uma criança quando participa de um jogo, atua com prazer, com alegria liberando habilidades que já aprendeu

, ou seja ‘que estão dentro delas’. O mesmo autor salienta que um jogo é feito de ‘coisas velhas’. Quem vai ao jogo leva para jogar, o conhecimento que já possui, pertencendo ao seu campo de saberes, que já foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação. Outro aspecto importante que um jogador precisa saber são as regras do jogo do qual participa, pois sem elas fará movimentos e ações que poderão gerar conflitos com os outros jogadores. Para Freire (2005), ao entrar no jogo, o indivíduo tem que obedecer às regras que são próprias de cada jogo, não importa se é uma brincadeira infantil de casinha ou um jogo mais complexo como o xadrez.

Complementando, Cardozzo e Vieira (2007) defendem que a brincadeira explora os aspectos simbólicos de sociabilidade, de linguagem e de cognição. E o jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações.

O jogo - por sua vez - fornece e amplia a estrutura para mudanças da necessidade e da consciência criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nele aparece a ação na esfera imaginativa em uma situação de ‘faz de conta’, a criação das intenções voluntárias, a formação dos planos da vida real e das motivações, constituindo-se assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (BRANDALISE, 2021).

Defende ele também que a criação e o uso de estímulos auxiliares ou artificiais constituem um aspecto crucial da capacidade humana, uma vez que se manifesta já na infância. Ao mesmo tempo que põe ênfase no organismo ativo, considerando que o jogo é o meio básico do desenvolvimento cultural das crianças. (TEODORICO, 2021).

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo descreveu-se a importância do brincar e do jogar no desenvolvimento infantil. Após essas discussões, pode-se constatar o fundamental papel da ludicidade dentro da educação, principalmente dentro da educação infantil. A partir dessas práticas, a criança exterioriza os sentimentos, modula a personalidade, descobre o mundo ao seu redor, simbolizando ao brincar como também desenvolve e amplia o repertório motor, convive com outras crianças, compartilha espaços e brinquedos, devendo respeitar regras e convenções, e, por vezes, necessita readaptar-se às circunstâncias, aprendendo, assim, a viver em sociedade e se desenvolvendo de forma completa.

Acredita-se que todo o profissional da educação (não só do nível Infantil) devesse privilegiar o espaço do lúdico, o acesso às brincadeiras e aos jogos a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento da criança e certamente teríamos adultos mais preparados no futuro, mais felizes e com repertórios motores muito mais amplos, formando uma sociedade na qual o outro, as regras, e o bem comum fossem realmente respeitados.

## REFERÊNCIAS


ANTUNES, Celso, **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. fascículo 15. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDALISE, Elisa Nélia da Cunha. **VYGOTSKY**: e o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Disponível em: http://www.fucamp.edu.br/wp- content/uploads/2010/10/12.Elisa-N%C3%A9lia.pdf Acesso em**:** 25 mar. 2021.

CARDIA, Joyce Aparecida Pires.**A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais**: um relato de pesquisa**.** Revista Eletrônica de Educação. A. V. N. 09, jul./dez. 2011.

CORDAZZO; Aline Duarte; VIEIRA, Mauro Luís Vieira: **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Estudos Pesquisas Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Revista de *Psicologia. v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007*.

FERNANDES, Cleonice Terezinha *et.al*. **A construção do conceito de número e o pré-sorobam** .Ministério da Educação, Secretaria Especial, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.

FRANÇA, Gisela Wasjoskop. **O papel do jogo na educação de crianças**. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/valeria/texto.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, João Batista, **O jogo**: entre o riso e o choro. 2 ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

HAETINGER, Max, **O universo criativo da criança na educação.** Instituto Criar, 2005.

LE BOUCH, Jean, **O corpo na escola do século XXI**: práticas corporais**,** [tradução Cristiane Hirata]. – São Paulo, Phorte, 2008.

MARIOTTI, Fabian, **Jogos e jogantes**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Shape, 2007.

MATOS, Liliam Rodrigues de; AYRES, Jayme Da Silva. **Contribuição da psicomotricidade para a educação infantil.** Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP. Pitanga. v. 1, n. 1, p. 151 -165. Disponível em: http://www.ucpparana.edu.br/cadernopos/edicoes/n1v1/11.pdf Acesso em: 09 maio. 2021.

NETO, Carlos. **Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor.** Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf Acesso em: 01 maio. 2021.

OLIVEIRA Andreza Ferreira de; SOUZA, José Martins de: **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil**. 2011. Disponível em: http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20121121182745.pdf Acesso em: 01 jun. 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, Santa Marli Pires dos . **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico.7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes:2011.

SILVA, Aline Fernandes Felix da;  SANTOS, Ellen Costa Machado dos: **A importância do brincar na educação infantil.** MESQUITA, 2009. Disponível em:http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidia nos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf Acesso em: 31 maio.2021.

TEODORICO, Marcos [org]. **Desenvolvimento e aprendizagem na concepção de Vygotsky.** Laboratório de brinquedos e jogos. Disponível em: http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_002.pdf Acesso em: 15 maio. 2021.

# CAPÍTULO 3

## CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Giani Wiebbelling**
Formada em Licenciatura Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em psicopedagogia e interdisciplinaridade; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Luterana do Brasil e em AEE e em Deficiência Intelectual, pela Unisinos. Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Kassiana Boeck**
Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

*"A possibilidade de conhecer de que forma o cérebro da criança e do jovem funciona permite ao educador e sua família perceberem que a dificuldade apresentada é orgânica e não uma escolha."*

### 1 I INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, caracterizada como estudo de caso, tem por objetivo buscar respostas e contribuições da Neurociência para melhor acompanhar os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem no colégio La Salle Carmo localizado na cidade de Caxias do Sul/RS.

Para tal, propõe-se aprofundar os estudos sobre a problemática dos transtornos de aprendizagem que dificultam o aprendizado das crianças e dos jovens na escola; compreender os principais transtornos de aprendizagem e buscar respostas de como a Neurociência pode contribuir para a inclusão escolar dos estudantes com diagnósticos de transtornos que impactam na aprendizagem, alicerçando em pressupostos de autores como Soares; Andrade; Goulart, 2004; Castro; Lima, (2018); Moojen Et Al. (2016) Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2006), Junior; Mello (2011) e Guerra, (2011), assim como, no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM –IV –TR, 2000).

Aprender é um processo intrínseco dos seres humanos e dos animais, todos são capazes de aprender. Desde o nascimento são construídas as aprendizagens e essas modificam os comportamentos, ou seja, aprender é adquirir habilidades, conhecimento, competência para resolver problemas, para conviver ou, simplesmente, para a aquisição de uma determinada informação. "Pode-se definir o aprendizado como a modificação de um comportamento que ocorre em resposta a uma pressão exercida pelo meio" (JÚNIOR & MELLO, 2011, p.313).

No contexto escolar, são muitas as barreiras e os desafios enfrentados por qualquer criança em idade escolar. Esses desafios são importantes para seu desenvolvimento, porém há inúmeras situações que crianças com

transtornos de aprendizagem vivenciam, as quais são absurdamente maiores que sua capacidade de enfrentá-las. De acordo com os dados do DSM IV –TR (2002), a taxa de evasão escolar de crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem chega a 40%.

No Colégio La Salle Carmo, espaço educativo que transcorre a presente pesquisa, confrontam-se diariamente com as dificuldades na construção do conhecimento e buscam-se respostas das contribuições da Neurociência no processo de inclusão dos estudantes no ambiente escolar.

Feita tais considerações introdutórias, o texto está estruturado de forma que, inicialmente, contextualiza-se o foco temático do artigo. A seguir, é descrita a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Na sequência, apresenta-se o referencial teórico, seguidas da análise e da interpretação dos dados coletados. Por fim, são retomados os principais achados do estudo.

## 2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa retratada neste artigo é de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Para Gil (2010), a pesquisa exploratória possibilita uma visão mais geral do assunto. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2001), analisado a partir da vivência e experiência dos pesquisadores, além de dados internos da Instituição e nos referenciais teóricos selecionados, cujo objetivo é buscar respostas e contribuições da Neurociência, para melhor acompanhar os estudantes que têm dificuldades na aprendizagem, no colégio La Salle Carmo, instituição da rede privada de ensino, localizado na cidade de Caxias do Sul/RS.

Para a análise das temáticas extraídas do referencial teórico selecionado, utiliza-se a Técnica de Análise de Conteúdo, a qual para Bardin (2011), a função primordial é o desvendar crítico.

Portanto, a metodologia de estudo de caso é consoante com a era do conhecimento em que se vive: explora uma lógica a partir de vivências e experiências dos pesquisadores; e une a aprendizagem das pessoas, dos grupos e da instituição educativa de forma que se tornem uma rotina no acompanhamento de estudantes, que por via diagnóstico apresentam diferentes transtornos de aprendizagem.

## 3 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 3.1 Neuroanatomia da aprendizagem

O processo de aprendizagem ocorre no sistema nervoso central (SNC), ou seja, o principal órgão envolvido é o cérebro. O ato de aprender depende do que ocorre nessa grande e complexa estrutura. Para entender a aprendizagem é necessário compreender

algumas das funções do SNC. Em termos gerais, ele é o responsável por receber e transmitir informações para todo o corpo, trabalha como se fosse uma "central de comandos''.

A atenção é o processo de focar nas informações importantes para o aprendizado. "Atenção é importante função mental para a aprendizagem, pois nos permite selecionar, num determinado momento, o estímulo mais relevante e significativo, dentre vários". (GUERRA, 2011, p.6). A memória irá armazenar e evocar as informações importantes. "Memorizamos as experiências que passam pelo filtro da atenção. Memória é imprescindível para a aprendizagem" (GUERRA, 2011, p.6).

O papel das emoções no processo de aprendizagem ocorre pela premissa de que se aprende aquilo que é importante e faz sentido. Para Guerra (2011), o desencadeamento das emoções favorece o estabelecimento das memórias. Dessa forma, aprende-se aquilo que emociona. Já a função executiva é definida como um conjunto de habilidades que juntas direcionam os comportamentos.

Portanto, a aprendizagem é uma complexa e grande área para estudo, por isso, é importante a transdisciplinaridade ao tratar deste assunto, pois ela acontece de diferentes formas em cada sujeito. Somado a isso, há inúmeras implicações e dificuldades que podem interferir no processo de aprender, como os transtornos específicos de aprendizagem e outros transtornos que também podem dificultar a aprendizagem.

## 3.2 Principais Transtornos que impactam no processo de aprendizagem

Na busca pela compreensão dos transtornos que dificultam os processos de aprendizagem é unânime a opinião entre os autores consultados que todos os seres humanos são capazes de aprender, todo o aprendizado se dá no cérebro, e ele é o principal protagonista desse processo, sem ser descartada a importância de um ambiente adequado para a aquisição de aprendizagens. Para os autores (Rotta, *et al.* (2006), Castro e Lima, (2018), Moojen, *et al.* (2016); Guerra (2011) e Júnior e Mello (2011) a possível explicação para as dificuldades para alcançar o êxito do aprendizado se dá em deficiências do SNC.

Os transtornos de aprendizagem consistem em uma inabilidade em áreas específicas, como de leitura, de escrita ou de matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade ou capacidade intelectual. Para ROTTA *et al*; (2006), os transtornos de aprendizagem estão presentes desde os primeiros anos de vida, mas podem ser diagnosticados apenas após dois anos de escolarização, também destacam que não são adquiridos, ou seja, não acontecem devido à falta de estimulação ou em consequência de alguma doença, também não dependem de outros transtornos, todavia em muitas situações ocorrem simultaneamente a outros transtornos e dificuldades.

De acordo com a classificação do DSM IV –TR (2002), dentro dos transtornos de aprendizagem são encontrados os transtornos de leitura: dificuldade em ler e interpretar, com isso, há omissões, substituições, distorções e lentidão na leitura; transtorno de

matemática (discalculia) que consiste em ter rendimento abaixo da média na compreensão dos conceitos numéricos; transtorno de expressão escrita, caracterizado por uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação, organização de parágrafos, entre outros. e transtornos de aprendizagem sem outra especificação.

Há outros transtornos que não estão classificados dentro do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), como transtornos de aprendizagem específicos, porém tem significativo impacto no desenvolvimento do aprender e merecem atenção. Dentre eles destaca-se os transtornos de comunicação, os quais são descritos pelo DSM IV – TR (2002), como transtornos de linguagem expressiva, dislexia, fonoaudiológicos e outros. Também vale um olhar atento ao Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com a classificação do DSM IV- TR (2002), consiste em um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e grave do que o observado normalmente em indivíduos em nível equivalente do desenvolvimento.

Dessa forma compreende-se que os transtornos que impactam no processo de aprendizagem, estejam diretamente ligados aos déficits executivos, relacionados à atenção, memória ou controle inibitório e demais dificuldades que podem acometer o SNC.

### 3.3 Neurociência, ferramentas de avaliação e intervenção

A Neurociência detém-se na investigação da relação entre o cérebro e o comportamento. Para isso, estuda funções como aprendizagem, memória, atenção, emoção, percepção, plasticidade. Hoje é considerada uma importante ciência que tem ajudado a explicar e desvendar as relações do cérebro e as aprendizagens, contudo ainda é relativamente recente. “Se procuramos pontos de união entre neurociência e educação, as temáticas acerca de tríade memória, aprendizagem e plasticidade cerebral se constituirão em tais pontos”. (GOSWAMI, 2004 apud SOARES; ANDRADE; GOULART, 2012, p. 53).

As ferramentas de avaliação oriundas da Neurociência também têm sido de grande importância para o diagnóstico do funcionamento cerebral, acelerando o processo de diagnóstico de transtornos que dificultam os processos de aprendizagem. Entre as principais ferramentas destacam-se os exames de neuroimagem funcional, como as tomografias por emissão de pósitrons (PET), emissão de fótons (SPECT) e a ressonância magnética (RM). Essas técnicas permitem identificar as atividades que acontecem no cérebro, pois nas regiões com maior atividade os neurônios consomem mais energia, e, consequentemente, recebem mais irrigação sanguínea, sendo o aumento da perfusão do sangue detectado pelo equipamento. (MELLO; RIBEIRO, 2014).

A avaliação neuropsicológica também é uma importante ferramenta de diagnóstico. Trata-se de uma extensa investigação que permite mapear o funcionamento normal ou deficitário do SNC. Ela envolve diversas ferramentas, como anamnese, testes específicos de atenção, memória, percepção, tarefas, relatos, entre outros. De acordo com Haase *et*

*al.* (2012), ela extrapola a questão quantitativa e inclui também uma análise qualitativa dos resultados.

A partir das ferramentas de avaliação, podem ser definidos os possíveis diagnósticos e então são propostas as metodologias de intervenção, destacando que diagnóstico e intervenções em Neurociência sempre são multidisciplinares. Portanto, esses instrumentos neuropsicológicos podem ser úteis a profissionais de diferentes áreas da saúde, como formação ou experiência clínica em neuropsicológica, pois são usados para diagnóstico neuropsicológico. (HAASE et al., 2012, p. 6).

Fica evidenciado aqui a Neurociência como uma ciência multidisciplinar, que já obteve grandes avanços no desvendar a relação do cérebro com a aprendizagem e ainda está em constante desenvolvimento na busca de estratégias de investigação e tratamento.

## 4 I TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Atualmente, o Colégio La Salle Carmo conta com 1840 educandos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio. 0,81% possuem diagnóstico de algum transtorno de aprendizagem; 1,6% com algum transtorno de comunicação e 1,7% com TDAH. As intervenções pedagógicas, emocionais e sociais para esses educandos seguem uma linha do tempo, entre o conhecer cada sujeito, investigar dificuldades e potencialidades, formar parcerias entre família, escola e profissionais, realizar adaptações, trabalhar o coletivo e investir em formação com os educandos e educadores. Eis as etapas:

a. conhecendo a família e o educando: quando as famílias chegam para entrevista de matrícula, geralmente não são descritas as dificuldades nas crianças observadas pelos pais, por vezes pequenos comentários trazem o estado de alerta para a equipe como: aprendeu a falar ou caminhar tardiamente; dorme com os pais; têm muitos medos; socializa pouco. Nesse momento, a entrevistadora tenta mapear o perfil desse aluno e de sua família, fazendo questionamentos sobre o histórico da criança. Após a entrevista e aprovação da matrícula, as fichas são entregues a equipe pedagógica, composta por Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Coordenação Pedagógica, essas analisam o perfil descrito pelas famílias e começam um longo processo de escolha de turma, educadora, localização de sala de aula. No início do ano letivo, são feitas reuniões entre educadores e pais, entregue uma ficha de anamnese às famílias e se inicia o processo de conhecer as crianças, suas particularidades e o processo de adaptação. Ao longo do desenvolvimento das atividades e da rotina escolar os educadores são muito atentos, observando cada etapa do desenvolvimento das crianças. Chamam os pais para conversar individualmente e aquelas crianças que observam alguma dificuldade pontuam com as famílias. Quando as dificuldades persistem é comunicado o serviço de orientação educacional (SOE), o qual faz uma observação mais dirigida para decidir de que forma cada caso

será direcionado;

b. investigação: após as observações das educadoras, o SOE entra em contato com as famílias e nesse momento se inicia o processo de investigação de possíveis dificuldades. É muito comum nos primeiros diálogos as equipes encontrarem resistência nas famílias, pois essa conversa geralmente entra em conflito com a construção da imagem do filho ideal e desejado.. Para Pereira e Júnior, (2003), a família - ao receber qualquer tipo de diagnóstico - pode ter inúmeros sentimentos como raiva, medo, culpa, vergonha, angústia e anseios que merecem atenção, já que é necessário elaborar uma situação nova, a qual não foi planejada. Ao longo das conversas os profissionais da escola solicitam avaliação e acompanhamento de profissionais externos como: fonoaudiólogos, psicopedagogos; psicólogos; neuropsicólogos; pediatras; oftalmologistas. O objetivo é mapear as origens das dificuldades e a dimensão do seu impacto. Embora os diagnósticos de transtornos de aprendizagem geralmente são feitos após dois anos de escolarização, as equipes no Colégio La Salle Carmo iniciam a investigação ainda na educação infantil.

De acordo com Sanchez *et al.* (2021).

> Os transtornos de aprendizagem podem ser detectados no início da primeira infância, caso os pais e professores sejam observadores e críticos ao interpretar os sinais demonstrados pela criança. Esta percepção é extremamente positiva, pois possibilita o acompanhamento e tratamento adequado ao mesmo, para que não haja perdas ou atrasos no aprendizado e desenvolvimento. Caso contrário, há situações que os sinais de transtorno de aprendizagem são notados apenas no Ensino Fundamental. (SANCHEZ et al.,2021, p.91)

Após a investigação minuciosa de profissionais externos, chegam-se as conclusões sobre o motivo de cada dificuldade, nesse momento recebe-se muitos diagnósticos de transtornos de aprendizagens e outros. Após essa avaliação externa é feita uma parceria entre família, escola e profissionais, a fim de encontrar meios que auxiliem os processos de aprendizagem e socialização das crianças.

Para cada educando, uma intervenção é organizada, mesmo que muitos tenham diagnóstico similar, como é o exemplo do TDAH, as ações são focadas no educando e em suas particularidades. Para Moura, Silva e Silva, (2019) nenhum conjunto de estratégias e orientações dos professores funcionam para todos os alunos, sendo necessário adequar métodos e práticas pedagógicas que auxiliem cada aluno. Também é importante destacar que as intervenções não são estáticas, uma vez que elas se modificam dia a dia conforme o desenvolvimento do educando.

Em um primeiro momento observa-se a localização desse educando em sala de aula, assim são realizadas as adaptações conforme a necessidade. A abordagem dos educadores também vai ao encontro das particularidades de cada um. Para algumas

crianças após a explicação para o grande grupo, o educador precisa retomar o que foi compreendido, por vezes mudar o método de explicação e oferecer diferentes materiais para a compreensão. No que se refere às atividades, podem ser adaptadas, conforme a necessidade específica do educando, mas ressalta-se que a habilidade desenvolvida é a mesma para todos, todavia o formato pode ser alterado para a compreensão desse educando.

No que se refere aos instrumentos de avaliação esses também são flexíveis e diversos, conforme a Base Comum Curricular (BCC - BRASIL, 2018), devem se construir instrumentos de avaliação que levem em conta os contextos e condições de aprendizagem. Desse modo, são oferecidas diferentes formas de avaliação e mensuração do conhecimento.

Nos aspectos emocionais e de relacionamento, o Colégio La Salle a partir de seus projetos busca ensinar a bem viver. São inúmeros projetos focados nas relações sustentáveis, respeitosas e afetivas. Pode-se ressaltar alguns dos projetos como: "Gentilezas" e "Jornada nas Emoções na Educação Infantil", "Valores Humanos no Fundamental I''. Grupos de apoio no fundamental II, grupos de jovens no Ensino Médio, além de outros tantos que surgem conforme a necessidade de cada grupo. Destaca-se aqui, a atuação da "Escola em Pastoral'', projeto desenvolvido em todos os níveis de ensino o qual tem como objetivo propor ações ligadas ao bem viver em comunidade.

No dia a dia também são feitas intervenções focadas por intermédio dos grupos operativos com cada turma, com o objetivo de tratar assuntos específicos emergentes em cada grupo. Para autores como Pichon Riviére (1998) e Zimerman (2002) no trabalho com grupos cada sujeito tem sua própria identidade, mas formam uma identidade grupal e nesse grupo os participantes são protagonistas do seu processo de desenvolvimento. Nos grupos também surgem inúmeras demandas as quais o SOE está sempre atento para as intervenções individuais com as crianças e com os adolescentes.

## 5 | ANÁLISE DE RESULTADOS

A Neurociência pode trazer significativas contribuições na área da saúde, na área social e na área da educação. A partir da análise do material construído ao longo dessa pesquisa, encontraram-se duas categorias que podem contribuir na intervenção sobre a problemática dos transtornos de aprendizagem e as barreiras enfrentadas pelas crianças. Aqui serão explanadas: a) a importância da conscientização de educadores e familiares sobre os transtornos de aprendizagem, um exemplo do que é realizado no Colégio La Salle Carmo; e b) a evidente necessidade de investimento em novas pesquisas em Neurociência que proporcionem, cada vez mais, novas ferramentas de avaliação e intervenção.

### 5.1 A importância da conscientização de educadores e familiares sobre os

## transtornos de aprendizagem

O cérebro é o principal protagonista do processo de aprendizagem e cada sujeito aprende de uma forma. Fatores ambientais e de saúde integral da criança/adolescente também são fundamentais nesse processo. Um ambiente adequado, estímulos, alimentação, apoio familiar, acesso à educação, entre outros, são essenciais para a consolidação das aprendizagens. (SOARES; ANDRADE; GOULART, (2004); ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, (2006); GUERRA, (2011)).

Há inúmeras implicações que interferem no processo de aprender, como os transtornos específicos de aprendizagem e outros transtornos que também podem dificultar a aprendizagem. Dessa forma, destaca-se, neste artigo, que a dificuldade para aprender não é uma condição de escolha da criança, e por isso exige dos educadores e familiares conscientização e sensibilidade.

De acordo com a classificação do DSM IV – TR (2002), dentro dos transtornos específicos de aprendizagem são encontrados os transtornos de leitura, de matemática, de expressão escrita e transtornos de aprendizagem sem outra especificação. Além desses, existem outros transtornos que impactam no processo de aprender como a dislexia e o TDAH.

Por não ser uma escolha do indivíduo ter uma dificuldade para aprender, ele sofre por não compreender o porquê dessa dificuldade e também sofre pela falta de empatia do outro. Devido à falta de conhecimento sobre os transtornos, muitas vezes, as crianças com dificuldades são rotuladas, muitas vezes,, como preguiçosas, sem interesse, sem limites, e suas famílias como incompetentes no processo de educar. “Considera-se importante analisar as representações de alunos com dificuldades de aprendizagem, lembrando que as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e reprodução de conceitos e estereótipos. ” (OSTI; BRENELLI, 2013, p. 419).

Nesse contexto, há uma premissa básica para tratar as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem, a qual perpassa uma linha do tempo entre o conhecer cada indivíduo, investigar dificuldades e potencialidades, formar parcerias entre família, escola e profissionais, realizar adaptações, trabalhar o coletivo e investir em formação.

Sabendo das incríveis contribuições que a Neurociência pode oferecer no fazer pedagógico e o exemplo das intervenções possíveis como as conduzidas no Colégio La Salle Carmo cabe agora investir em pesquisas e na disseminação de suas ferramentas.

## 6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central encontrar na Neurociência contribuições que auxiliem a inclusão de crianças e de jovens com transtornos de aprendizagem no contexto escolar. Mas para isso, precisou-se mergulhar sobre a problemática dos transtornos de aprendizagem e as grandes barreiras que enfrentam junto à sociedade quando não

alcançam o êxito escolar. Somente após aprofundar o olhar sobre essa problemática foi possível encontrar tais contribuições. Nesse estudo foi possível propor dois importantes passos que escola, família e sociedade precisam imediatamente dar.

O primeiro passo está em conhecer o funcionamento cerebral. Não é necessário ser um *expert*. Basta compreender que todos os seres humanos podem aprender e que o cérebro é o principal protagonista desse processo, sem esquecer é claro, da importância do ambiente externo. No SNC estão as funções primordiais para que a aprendizagem aconteça, ou seja, quando uma dessas engrenagens está acometida pode haver um impacto sobre o aprender.

A possibilidade de conhecer de que forma o cérebro da criança e do jovem funciona permite ao educador e sua família perceberem que a dificuldade apresentada é orgânica e não uma escolha. Nesse sentido, ficou destacada a maior barreira enfrentada pelas crianças que é a falta de conhecimento do outro sobre sua dificuldade, isso gera um rótulo e, muitas vezes, uma intervenção inadequada.

O segundo passo é aumentar os investimentos em pesquisas na área da Neurociência. Hoje os pesquisadores já encontraram ferramentas que mapeiam o funcionamento cerebral, como exames de neuroimagem funcional, sendo os mais conhecidos: tomografias por PET, emissão de fótons SPECT, a RM e a avaliação neuropsicológica, a qual permite estabelecer algumas relações entre as funções corticais, como a linguagem, atenção, memória.

A Neurociência também oferece ferramentas de intervenção, como a reabilitação neuropsicológica, a qual utiliza instrumentos para recuperar a função cognitiva, minimizar os efeitos dela ou ainda, adaptar o paciente aos déficits e poder levar uma vida mais feliz. Esses são apenas alguns exemplos de ferramentas oriundas da Neurociência, mas sua principal contribuição, e por isso, a necessidade de mais investimento, uma vez que é uma ciência que pode auxiliar a saúde, a educação e a sociedade em geral.

O ideal para o futuro é os educadores poderem se beneficiar desses conhecimentos para enriquecer sua prática pedagógica em sala de aula. Embora destacado nesse artigo, a escola e a família como protagonistas nesse processo, já que essa problemática é revelada no contexto escolar, não se pode deixar de entendê-la como um problema social, o qual merece a atenção de todos os profissionais e órgãos que trabalham em benefício da saúde e da educação.

Nesse sentido, o investimento precisa também ser em políticas públicas que promovam pesquisas na área, que possam formar professores, criar estrutura nas escolas com ambiente adequado para aprendizagem e investimento na saúde, para que os profissionais possam chegar a diagnósticos rápidos, precisos e atender essa necessidade que também é de saúde pública.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução a Metodologia do trabalho científico**: elaboração de

trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

**BARDIN,** Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradutor: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Tradução do francês. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO Caroline, Chavier Lima; LIMA**,** Ricardo Franco**. Consequências do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta.** Revista Psicopedagogia, 2018.

DSM –IV –TR – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad, Cláudia Dornelles. 4. ed. rv. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação, da euforia aos desafios e possibilidades**. Minas Gerais, Revista Interlocução, 2011.

HAASE, Vitor Geraldi et al. **Neuropsicologia como ciência interdisciplinar**: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em neuropsicologia. Neuropsicologia Latinoamericana, v. 4, n. 4, 2012.

LIMA, Davi Sidnei de; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá**. Epistemologia da neuropsicologia**: fundamentos científicos da relação entre cérebro e comportamento. Psicologia Argumento, v. 31, n. 74, 2017.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSÔA, Ana; GONÇALVES, Hosana Alves. **Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta**. Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016

MOURA L. T., SILVA K. P. M.; SILVA K. P. M. **Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)**: um desafio na sala de aula. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, (22), e611. https://doi.org/10.25248/reas.e611.2019

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; MELLO, Luciane Bandeira Rodrigues. **Integração de três conceitos**: Função Executiva, memória e aprendizado. Juiz de Fora, Revista Psicologia Teoria e Pesquisa, 2011.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Ligia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira. *et al*. **Percepção da família frente ao diagnóstico de transtorno de aprendizagem.** Revista Educação Inclusiva - REIN, Campina Grande, PB, v.5, n.01, jan/dez. - 2021.

SOARES, Edvaldo; ANDRADE, Paulo Estevão; GOULART**,** Flávia Cristina. Neurociências e educação: memória e plasticidade. In: CARVALHO, Sebastião M. Ribeiro de; BATAGLIA, Patrícia U. Raphael (Orgs**.). Psicologia e educação**: temas e pesquisas. SP: Marilia, 2012. p. 51 -82.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. **Sentimentos de quem fracassa na escola**: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. Psico-USF, 2013, p. 417-426.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMERMAN, David E**. Fundamentos básicos das grupo terapias.** 2.ed - Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# CAPÍTULO 4

## ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Scarlett Varela do Amarante**
Especialista na Docência em Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Caxias do Sul e Licenciada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de matemática no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso de Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional do IFRS-Campus Caxias do Sul. Foi orientado pela Prof.ª Dra. Clarissa Haas e co-orientado pelo Prof. Ms. Leonardo Poloni.

*"Os estudos sobre matemática e deficiência estão se ampliando ano a ano, mostrando que há muitas possibilidades do professor de matemática adequar a sua prática pedagógica, objetivando um ensino inclusivo e com significado para os estudantes."*

### 1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo mostra estratégias para o ensino da matemática no contexto da educação inclusiva. Para uma melhor análise da concepção deste estudo, é importante destacar o que é educação inclusiva. Baptista afirma sobre a dificuldade em defini-la, segundo ele, "[...] se trata de um conceito que não cabe em uma única definição" (2002, p. 162). Para o mesmo autor, na educação inclusiva "[...] devem ser educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas" (2002, p. 162), pois acredita que todos os alunos, professores e demais profissionais que a atuação está conectada com a escola são os sujeitos da educação inclusiva.

Cabe destacar algumas políticas, normativas e legislações voltadas para educação inclusiva: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13146/2015) e a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A PNEEPEI trouxe um viés diferenciado para a educação inclusiva (BRASIL, 2008b). A partir da Política mencionada, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola e tem o público-alvo definido. Segundo a PNEEPEI, são atendidos, na educação especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento aos estudantes deve acontecer de forma vinculada ao ensino regular.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma alguns direitos adquiridos anteriormente pelo público

com necessidades especiais (BRASIL, 2015). Quanto à educação, assegura que é direito de todos que precisam ter um sistema educacional inclusivo em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino e de aprendizado ao longo de toda a vida, possibilitando ao educando maior desenvolvimento possível de suas habilidades e talentos, partindo das suas características, dos seus interesses e das suas necessidades de aprendizagem.

O AEE, regulamentado por meio da Resolução CNE/CEB, n. 4/2009 (BRASIL, 2009), trata-se de um serviço pedagógico especializado cuja organização deve ser voltada ao apoio do desenvolvimento integral dos estudantes junto ao ano ou etapa escolar que está cursando. Portanto, deve ser ofertado, obrigatoriamente, em todas as etapas e modalidades da educação básica, prioritariamente, em turno contrário da classe comum, podendo ser no próprio estabelecimento de ensino ou em centro especializado que realize esse tipo de atendimento.

Atuando na docência da matemática, observou-se que os estudantes com deficiência, bem como os demais alunos, participavam ativamente das aulas quando eram utilizadas estratégias de ensino diferenciadas, incluindo o uso das TICs[1] nos processos de ensino e de aprendizagem da disciplina. Ademais, havia mais participação e engajamento dos discentes quando eram desafiados, principalmente, com jogos físicos, *quizzes* e jogos virtuais.

Em busca de uma educação matemática que seja inclusiva e significativa, principalmente, para os alunos da educação especial surge um problema a ser investigado: quais estratégias didáticas o professor de matemática pode utilizar nas aulas com foco na educação inclusiva?

Assim sendo, este artigo traz estudos sobre o ensino da matemática para pessoas com deficiência,[2] separados em três eixos: desafios no ensino da matemática no contexto da educação inclusiva, estratégias didáticas para ensino da matemática e estratégias didáticas para ensino da matemática com ênfase nas TICs. Adotou-se a pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017) envolvendo levantamento bibliográfico do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## 2 I A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como forma de analisar os estudos sobre o ensino da matemática para estudantes com deficiência, visando a uma educação inclusiva, realizou-se uma busca no portal de periódicos da CAPES. No portal, como forma de refinar os estudos dentro do tema de pesquisa, utilizaram-se os critérios: a) no assunto foram utilizados os descritores

1 Tecnologias da informação e comunicação.

2 Destaca-se que neste artigo emprega-se o termo “pessoas com deficiência” tendo como referência a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a, não paginado).

“Matemática” e “Deficiência”; b) publicações dos últimos cinco anos (2015 a 2020). Com a delimitação, vinte resultados foram obtidos. Após, foi realizada a leitura do título e do resumo de cada um dos estudos.

Nas leituras, foram analisados os textos que abordavam o ensino da matemática para estudantes com deficiência e, a partir desse parâmetro, foram selecionados dezenove artigos para a leitura integral. O texto que foi excluído não tratava do ensino e da aprendizagem da matemática, mas da concepção epistemológica dessa ciência. A partir da análise prévia, constatou-se que nove estudos tinham como público alvo pessoas com deficiência visual, outros nove eram voltados para pessoas com deficiência intelectual e um tratava de estudantes com deficiência de forma mais ampla, ou seja, sem se deter a um tipo específico de comorbidade.

Para uma melhor investigação, os dezenove artigos foram analisados em três eixos, conforme a perspectiva de estudo, sendo eles: a) desafios no ensino da matemática no contexto da educação inclusiva; b) estratégias didáticas para ensino da matemática e c) estratégias didáticas para ensino da matemática com ênfase nas TICs. A seguir, serão apresentados os eixos e as respectivas análises dos estudos. Cabe salientar que alguns artigos pertencem a mais de um eixo.

## 2.1 Desafios no ensino da matemática no contexto da educação inclusiva

Nesta subseção, apresentar-se-ão os seis estudos que envolveram pesquisas com professores e estudantes com deficiência. Esses artigos foram caracterizados no mesmo eixo por se tratarem das análises das concepções e das experiências de professores e estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática dentro da educação inclusiva.

A pesquisa desenvolvida por Rosa e Baraldi (2016) apresenta algumas considerações em relação à inclusão escolar a partir de fragmentos de narrativas de professores de matemática e de educação especial de um município paulista. As pesquisadoras afirmam que tais docentes não têm formação para trabalhar com estudantes com deficiência, enquanto que os professores da educação especial não possuem a formação necessária para auxiliar nos conteúdos específicos da disciplina de matemática. A pesquisa mostrou que mesmo que os professores sejam favoráveis à inclusão escolar, há resistência por parte de alguns sob alegação da falta de apoio da comunidade escolar e dos órgãos públicos, entre outros motivos.

Rosa e Baraldi (2016) apontam que, embora o trabalho colaborativo entre os professores da área e da educação especial seja o recomendado para se ter uma escola inclusiva, ela ainda não acontece e a falta de elo acaba provocando a exclusão dos estudantes com deficiência das aulas de matemática. Pereira e Borges (2020) também acreditam que a falta de comunicação entre o professor da sala comum e o professor da educação especial é um dos desafios da educação inclusiva.

A investigação realizada por Costa, Aniceto e Aguiar (2018) traz apontamentos em comum com a pesquisa de Rosa e Baraldi (2016) no que se refere à carência de formação docente e resistência à inclusão por parte de alguns docentes de matemática. A pesquisa também discute estratégias de ensino para os estudantes com deficiência intelectual.

Costa, Aniceto e Aguiar (2018) apontam que grande parte dos professores ignoram as potencialidades de seus alunos quanto ao uso do raciocínio matemático, não os auxiliando no processo de inclusão. Essa ideia vem ao encontro com a apresentada por Pereira e Borges (2020) que constataram que muitos professores menosprezam as potencialidades dos estudantes com deficiência visual, proporcionando conteúdos e atividades abaixo do nível de escolarização que se encontram.

As pesquisas de Cintra e Beirigo (2019), Rodrigues e Sales (2020) e Pereira e Borges (2020) mostraram que grande parte dos professores de matemática não estão preparados para trabalhar com estudantes com deficiência visual. Em função disso, acabam não utilizando, nas salas de aula de matemática, materiais manipuláveis e tecnologias assistivas que possam desenvolver as potencialidades e a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

O estudo desenvolvido por Uliana e Mól (2019) aborda a formação inicial docente em um curso de Licenciatura em Matemática com foco em estratégias para estudantes com deficiência visual. A pesquisa vem ao encontro dos caminhos apresentados por Cintra e Beirigo (2019), Pereira e Borges (2020) e Rodrigues e Sales (2020). Segundo Pereira e Borges (2020), o despreparo docente está ligado, em parte, à formação inicial docente. Já Rodrigues e Sales (2020) sugerem a formação continuada para professores de matemática.

## 2.2 Estratégias didáticas para ensino da matemática

Neste eixo, destacar-se -ão os oito estudos que trouxeram estratégias didáticas para o ensino da matemática para estudantes com deficiência, enfatizando os jogos e os materiais manipuláveis. Além disso, três estudos[3] que apontaram os conteúdos matemáticos mais frequentes em pesquisas.

O trabalho desenvolvido por Barroqueiro, Barroqueiro e Dias (2017) apresenta uma pesquisa-ação junto com duas educadoras, sendo uma da sala de aula e outra da educação especial. A proposta desenvolvida pelos autores foi realizada com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo alguns, alunos com deficiência visual. Para mediar a proposta de um jogo, os pesquisadores utilizaram dois dados didáticos confeccionados com guizos, numeração em Braille e figuras temáticas em alto relevo com intuito de criar e resolver problemas matemáticos coletivamente. Os autores destacam que, com algumas adaptações, a ideia pode ser estendida a estudantes com autismo e deficiência intelectual. Os resultados obtidos pelos pesquisadores foram considerados satisfatórios e animadores por se tratarem de uma ideia inicial.

3 Um dos estudos já foi citado na subseção anterior (2.1).

O estudo realizado por Shimazaki, Silva e Mamcasz-Viginheski (2015) também utilizou um jogo como intervenção pedagógica. A pesquisa das autoras foi realizada em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, sendo composta por uma estudante com deficiência visual. O jogo desenvolvido por elas, denominado "Prenda o rei", foi confeccionado atendendo as necessidades de todos os estudantes da turma e teve o propósito de mediar e motivar a aprendizagem, retomando, inicialmente, as ideias de perímetro e área, para que posteriormente pudessem ser desenvolvidos os produtos notáveis. Depois do jogo, realizado em duplas, as pesquisadoras solicitaram algumas atividades aos alunos relacionadas ao jogo e a seus materiais. Ao final, as pesquisadoras perceberam que houve mudanças conceituais sobre os conteúdos propostos aos estudantes.

A pesquisa desenvolvida Mamcasz-Viginheski, Silva e Shimazaki (2019) também fez uso do jogo "Prenda o rei" em uma turma dos anos finais do ensino fundamental que tinha uma estudante com deficiência visual. Na pesquisa, as autoras constataram que a intervenção efetivou-se, pois a estudante com deficiência visual apropriou-se dos conceitos ensinados sobre aritmética, geometria, álgebra, além de analisar e sintetizar esses conhecimentos. Ademais, houve participação de todos os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem da matemática.

Os trabalhos de Mamcasz-Viginheski et al. (2019) e Silveira e Sá (2019) pesquisaram alguns materiais e jogos que podem ser adaptados aos estudantes com deficiência visual. Entre os jogos apresentados na pesquisa de Mamcasz-Viginheski et al. (2019) estão: blocos lógicos, quebra-cabeça quatro cores, jogo dos critérios, jogo 50 fichas e nunca solto. Todos eles com foco na alfabetização matemática, ou seja, para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Já o trabalho desenvolvido por Silveira e Sá (2019) apresentou alguns materiais que podem ser utilizados como estratégias de ensino, entre eles estão: cubo soma, torre de hanói, cubo mágico, mosaico geométrico e tangram.

O estudo de Diogo e Rodrigues (2020) foi desenvolvido com uma estudante com deficiência intelectual que frequentava o curso técnico em Administração, na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para explorar os conceitos de polígonos, de área e de espaço em atividades direcionadas, os pesquisadores utilizaram a representação por desenho, materiais manipuláveis, geoplano, *software* GeoGebra, entre outros. Para os pesquisadores, é necessário diversificar as estratégias para possibilitar a aprendizagem para o público com deficiência, pois há avanços e retrocessos de uma semana a outra. Para os autores, mesmo que com avanços lentos e, por vezes, inseguros, os resultados foram consistentes a partir da evolução apresentada pela estudante, tendo em vista que foram aprimorados os conceitos trabalhados.

O estudo realizado por Miranda e Pinheiro (2016) utilizou a metodologia de projetos interdisciplinares como proposta de ensino e aprendizagem da matemática com estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental e com dificuldades de aprender conceitos matemáticos. As pesquisadoras utilizaram como referência as cinco

etapas da metodologia de projetos: planejamento, execução, depuração, apresentação e avaliação. De acordo com as autoras, a escolha do tema tem que partir do cotidiano dos estudantes para que se tenha êxito nessa estratégia didática, afinal, o estudante com deficiência intelectual se esforça para pensar em formas de resolver uma situação quando suas necessidades e motivações são levadas em conta.

O trabalho desenvolvido por Dolival *et al.* (2017) utilizou como estratégia metodológica o mapa mental em turmas com estudantes com deficiência intelectual, atingindo resultados satisfatórios. Para a construção da proposta metodológica, os pesquisadores utilizaram placas de EVA em variadas cores para a confecção do material e que pudessem se adequar a vários tipos e cores de lousas, sendo direcionada aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, entre eles, alguns estudantes com deficiência intelectual. A escolha do tema buscou abranger a realidade dos estudantes e, com isso, optou-se pelo conteúdo de figuras geométricas.

Costa, Picharillo e Elias (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica para investigar quais os conteúdos trabalhados em estudos empíricos, além de analisar quais os materiais e metodologias de ensino foram adotadas para ensinar estudantes com deficiência intelectual. Os conteúdos mais trabalhados, segundo os pesquisadores, foram os pré-aritméticos ou aritméticos, caracterizados como matemática básica, ou seja, dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo os autores, a abordagem cognitiva e os jogos foram estratégias que estimularam a aprendizagem nas pesquisas analisadas, e que se faz necessário aprofundar as pesquisas envolvendo as operações matemáticas principalmente a multiplicação e a divisão, além da geometria básica.

Na mesma linha de pesquisa do estudo anterior, Costa, Gil e Elias (2020) buscaram analisar os repertórios matemáticos para diferentes públicos, inclusive para pessoas com deficiência visual a partir da análise comportamental. Os pesquisadores constataram que uma parte dos estudos eram direcionados a pessoas com outras deficiências, mas nenhum abordava pessoas com deficiência visual. Além disso, a maioria dos estudos envolviam conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental e alguns com conteúdos do ensino médio.

A partir da análise de estudos para estudantes com deficiência visual, sem levar em conta a tendência conceitual, Costa, Gil e Elias (2020) constataram que a maioria abordava conteúdos envolvendo geometria plana e espacial e uma vasta utilização de materiais concretos. Essa concepção também é apresentada por Cintra e Beirigo (2019) que verificaram que os conteúdos mais abordados em estudos estavam relacionados à geometria e boa parte dos recursos metodológicos propostos eram constituídos de materiais manipuláveis. Enquanto a geometria é bastante trabalhada com estudantes com deficiência visual, isso não acontece com os estudantes com deficiência intelectual. Na pesquisa de Costa, Picharillo e Elias (2016) constatou-se que nenhum estudo empírico trabalhou com estudantes com deficiência intelectual os conteúdos relacionados a geometria plana e

espacial.

Os estudos apresentados ao longo desta subseção mostraram a diversidade de possibilidades para se trabalhar em turmas com estudantes com deficiência. É perceptível que há algumas contradições no ensino da matemática, pois as metodologias apresentadas para deficiente visuais são focadas na geometria, enquanto os estudos destinados ao público com deficiência intelectual apontam que essa área é pouco explorada. Na próxima subseção, serão apresentados estudos que abordam estratégias didáticas no ensino da matemática com ênfase nas TICs.

As pesquisas analisadas ao longo dessa subseção mostraram os principais desafios no ensino e aprendizagem da matemática para estudantes com deficiência, além de apresentar algumas possibilidades a fim de reduzir as dificuldades, salientando a importância da formação inicial e continuada docente. Na próxima subseção, serão evidenciados os estudos envolvendo estratégias didáticas para o ensino da matemática para estudantes com deficiência.

## 2.3 Estratégias didáticas para ensino da matemática com ênfase nas TICs

A utilização das TICs em sala de aula, principalmente no contexto inclusivo, diversifica as possibilidades de ensino do professor, bem como a promoção da acessibilidade em muitos casos. Nesta subseção, destacar-se-ão os oito estudos[4] que usaram as TICs como estratégias didáticas ou que as destacaram como possibilidades no ensino da matemática para estudantes com deficiência.

Mesmo que as pesquisas de Costa, Picharillo e Elias (2016) e Costa, Gil e Elias (2020) fossem direcionadas para públicos com deficiências distintas, ambas apontam que o computador segue como uma ferramenta promissora no ensino de conteúdos matemáticos. Cintra e Beirigo (2019) destacam o uso das TICs como possíveis ferramentas pedagógicas para o ensino de estudantes com deficiência visual.

Os pesquisadores Silveira e Sá (2019) realizaram um levantamento de jogos digitais com foco no ensino de estudantes com deficiência visual. Uma das possibilidades, segundo os pesquisadores, está disponível dentro do *software* Dosvox, chamado de Jogavox. No Jogavox, os autores destacaram os seguintes jogos envolvendo matemática: jogo dos números, continha, tabuada 2, mundo das continhas, jogo de matemática o x da questão e jogo de lógica. No *software* Dosvox, há a categoria de “jogos educativos” que, segundo os autores, apresentam outros jogos na área da matemática, entre eles: jogo da tabuada e jogo de adivinhar os números. Os autores também apontaram os jogos digitais Blind, Educationand Mathematics (BEM)[5] e Poligonopolis[6], ambos voltados para estudantes com deficiência visual.

O trabalho desenvolvido por Silva e Ferraz (2019) realizou um levantamento de

4 Alguns estudos já foram citados nas subseções anteriores.

5 Jogo desenvolvido para fixação das quatro operações e das operações inversas (SILVEIRA; SÁ, 2019).

6 Jogo desenvolvido para trabalhar com conceitos geométricos, com ênfase nos polígonos (SILVEIRA; SÁ, 2019).

estudos sobre a utilização de jogos digitais no ensino da matemática para estudantes com deficiência intelectual. Na pesquisa, foram encontrados os seguintes jogos: Hércules e Jiló no Mundo da Matemática e no Mundo da Ciência, ABC Sebran, GCompris, Matemática na Web, Coelho Sabido, Jogo Papado e Jogo Casa Franklin. As autoras não especificaram quais jogos são comerciais ou gratuitos, entre outras características.

A maioria dos trabalhos analisados por Silva e Ferraz (2019) consideram que as TICs, especialmente os jogos digitais, podem colaborar no ensino proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Na mesma perspectiva, Barroqueiro, Barroqueiro e Dias (2017) acreditam que se faz necessário que os professores utilizem as TICs e os jogos digitais de baixa complexidade nas atividades propostas como forma de motivar e de inclusão, tendo em vista que os estudantes de hoje são nativos digitais.

No estudo de Silva e Ferraz (2019), constatou-se que alguns jogos digitais podem ser otimizados, atendendo as necessidades dos estudantes e do conteúdo, contudo, a falta de capacitação profissional e de conhecimento por parte dos professores em relação às tecnologias, acabam impedindo-os de realizar as adequações. Para Barroqueiro, Barroqueiro e Dias (2017) é importante que haja uma formação continuada para que as práticas metodológicas utilizem as novas tecnologias e novos métodos de aprendizagem, buscando também espaços não formais para o ensino da matemática.

O trabalho desenvolvido por Figueiredo (2020) apresenta o *design* de enunciados de problemas aliado às tecnologias digitais como proposta metodológica para trabalhar o ensino da matemática com estudantes com deficiência intelectual. A pesquisadora realizou o estudo com uma estudante com deficiência intelectual. No estudo, foram desenvolvidos quatro *design* de enunciados em consonância com as necessidades pessoais e educacionais da estudante, sendo realizada em turno contrário às suas aulas regulares. Para a criação da proposta, segundo a autora, foram utilizados o *Microsoft Excel* e site de banco de imagens, com o intuito de desenvolver as habilidades matemáticas da estudante apelando para os recursos visuais. De acordo com a pesquisadora, a aluna com deficiência intelectual teve chance de realizar novos aprendizados e diminuir as dificuldades quanto à interpretação de enunciados, realização de processos de resolução de cálculos e problemas e apresentação de resultados.

O trabalho desenvolvido por Cordeiro e Rocha (2020) realizou uma pesquisa sobre os estudos envolvendo jogos digitais na perspectiva da Análise do Comportamento, com foco no ensino da matemática para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa constatou que não há estudos sobre a utilização de jogos digitais no ensino da matemática com estudantes com deficiência intelectual.

Mesmo que as TICs estejam em ascensão nos últimos anos no contexto educacional inclusivo, ao longo dessa subseção foi possível constatar que há um movimento incipiente por parte dos docentes na utilização desses recursos aliados ao ensino da matemática para estudantes com deficiência. Ainda que o movimento seja recente, cabe destacar que as

pesquisas apontam os jogos digitais como uma estratégia com potencial inclusivo.

## 3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, pôde-se constatar que há muitas possibilidades que o professor de matemática pode utilizar como estratégias de ensino na busca de um ambiente mais inclusivo.

Mesmo que a educação inclusiva seja um tema atual na conjuntura da educação básica, ele ainda não é prática de muitos professores de matemática. Ainda há uma falta de diálogo dos docentes de matemática com os professores do AEE. Diálogo esse que é imprescindível para que as estratégias de ensino e de aprendizagem tenham sucesso e que a disciplina seja acessível para os estudantes com deficiência, bem como para todos os alunos.

Embora haja os serviços de apoio (AEE), é importante salientar que eles têm o propósito de auxiliar e não anulam a importância do espaço da sala de aula, cabendo ao professor (de matemática, no caso do presente estudo) a responsabilidade de incluir os estudantes com deficiência no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir das pesquisas, torna-se perceptível que alguns cursos de Licenciatura em Matemática precisam adequar os currículos para que haja a discussão em torno da inclusão de estudantes com deficiência. Além disso, torna-se evidente a importância da formação continuada constante para os professores.

É importante destacar que os estudos sobre matemática e deficiência estão se ampliando ano a ano, mostrando que há muitas possibilidades do professor de matemática adequar a sua prática pedagógica, objetivando um ensino inclusivo e com significado para os estudantes. Nas investigações, apontou-se como alternativa a possibilidade de criar jogos físicos, materiais lúdicos, além de outros recursos, utilizando a mesma estratégia de ensino para toda a turma, tornando a matemática acessível para todos os alunos.

A tecnologia é uma grande aliada nos processos de ensino e de aprendizagem de matemática. Além de tornar as aulas mais dinâmicas e promover um engajamento maior dos estudantes, há uma gama de ferramentas de acessibilidade, quando se utilizam as TICs nas práticas pedagógicas. O professor pode utilizar jogos digitais gratuitos, plataformas *on-line* para a criação de estratégias didáticas, entre outras possibilidades. Mas, para a escolha da melhor estratégia, é fundamental que o professor de matemática conheça a realidade da turma e as especificidades de seus alunos, para que, a partir disso, possa selecionar/criar o melhor recurso didático.

Embora nesta pesquisa não tenha empregado a pesquisa empírica, seria relevante para corroborar as estratégias apresentadas nos trabalhos analisados. Além disso, estudos futuros poderão contribuir para a quebra de paradigmas quanto aos conteúdos matemáticos mais trabalhados com estudantes com deficiências específicas, criando estratégias que

abordem outras possibilidades no ensino da matemática.

## REFERÊNCIAS


BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação inclusiva. [Entrevista cedida a] Lucena Dall'Alba e Maria Sylvia Cardoso Carneiro. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1414. Acesso em: 01 mar. 2020.

BARROQUEIRO, Carlos Henriques; BARROQUEIRO, Márcia Elisabeth de Souza; DIAS, Rosa A.. Estratégias de aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência visual no desenvolvimento cognitivo da matemática. **Saber & Educar**, [*s.l.*], n. 23, p. 12-21, 12 dez. 2017. Disponível em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/295/309. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008a.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 02 mar. 2020.

________. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

________. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva, de 2008b**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

________. **Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [s.l.]. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CINTRA, Vanessa de Paula; BEIRIGO, José Augusto Cambraia. Deficiência Visual e educação matemática: estudo dos artigos publicados nos anais dos encontros nacionais de educação matemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, p. 1261-1285, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52075. Acesso em: 06 jan. 2021.

CORDEIRO, Edson dos Santos; ROCHA, Margarette Matesco. Mapeamento do uso de jogos digitais no ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual: contribuições da análise do comportamento. **Research, Society And Development**, [*s.l.*], v. 9, n. 9, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7734. Acesso em: 06 jan. 2021.

COSTA, Ailton Barcelos da; ANICETO, Gabriela; AGUIAR, Graziele Thomasinho de. O ensino de matemática aos alunos com deficiência intelectual: uma concepção dos professores. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 28, n. 58, p. 262-279, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11545. Acesso em: 06 jan. 2021.

COSTA, Ailton Barcelos da; GIL, Maria Stella C. de Alcântara; ELIAS, Nassim Chamel. Ensino de matemática para pessoas com deficiência visual: uma análise de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39191. Acesso em: 06 jan. 2021.

COSTA, Ailton Barcelos da; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; ELIAS, Nassim Chamel. Habilidades Matemáticas em Pessoas com Deficiência Intelectual: um olhar sobre os estudos experimentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 145-160, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100145&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

DIOGO, Marcelio Adriano; RODRIGUES, Rosiane da Silva. Estratégias no ensino de geometria para uma estudante com deficiência intelectual. **Revista Thema**, [*s.l.*], v. 16, n. 4, p. 774-794, 2020. Disponível em: http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1560. Acesso em: 06 jan. 2021.

DOLIVAL, Ronaldo Gobbis; SILVA, Maristela da; CRISTOVÃO, Nilce Léa Lobato; NASCIMENTO, Rômulo Pereira. Mapa mental: uma abordagem possível para o ensino de matemática inclusiva. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 10, p. 182-194, 2017. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8521. Acesso em: 06 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Fabiane Fischer. O design de enunciados e a resolução de problemas com o uso de tecnologias digitais na Educação Matemática de alunos com deficiência intelectual. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-23, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1276. Acesso em: 06 jan. 2021.

LEMOS, Pamela Beatriz Menezes. Auxiliando dificuldades de aprendizagem apontadas por alunos do ensino médio por meio de objetos virtuais de aprendizagem. **Revista de Ensino de Biologia da Sbenbio**, [*s.l.*], v. 13, n. 1, p. 3-21, 2020. Disponível em: http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/265/82. Acesso em: 22 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Ensino de conceitos matemáticos para estudante com deficiência visual em situação de inclusão. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 250-271, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/44282. Acesso em: 06 jan. 2021.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Jogos na alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual numa perspectiva inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 404-419, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8893. Acesso em: 06 jan. 2021.

MIRANDA, Amanda Drzewinski de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino da matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 695-708, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17805. Acesso em: 06 jan. 2021.

PEREIRA, Tiago; BORGES, Fábio Alexandre. O Diálogo com estudantes com deficiência visual (DV's) como Instrumento Formativo para um Ensino de Matemática Inclusivo. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-311, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/47378. Acesso em: 06 jan. 2021.

RODRIGUES, Jorge de Menezes; SALES, Elielson Ribeiro de. Os desafios no ensino de matemática para uma aluna com deficiência visual em uma escola inclusiva. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 139-151, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9722. Acesso em: 06 jan. 2021.

ROSA, Erica Aparecida Capasio; BARALDI, Ivete Maria. Inclusão escolar: algumas discussões em educação matemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [*s.l.*], v. 11, n. 2, p. 690-709, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8225. Acesso em: 06 jan. 2021.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia. O ensino de matemática e a diversidade: o caso de uma estudante com deficiência visual. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 148-164, 2015. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1082. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVA, Simone dos Santos Venturelli Antunes; FERRAZ, Denise Pereira de Alcantara. A visão do professor sobre jogos digitais no ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual: estado da arte. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 180-196, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/ article/view/37978. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVEIRA, Érica Santana; SÁ, Antônio Villar Marques de. A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na educação matemática inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-26, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35402. Acesso em: 06 jan. 2021.

ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson de Souza. Formação de professores de matemática na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma experiência realizada em Rondônia. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 7, n. 2, p. 127-145, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/8511. Acesso em: 06 jan. 2021.

# CAPÍTULO 5

## ALTERIDADE COMO UMA PRÁTICA COMUM DE SUPERAÇÃO DE CONFLITOS NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Ariane Sandrin Pianegonda**
Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade de Caxias do Sul e pós graduada em Alfabetização e Letramento pela Unilasalle. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Carla Aires Bizzi**
Formada em Pedagogia Séries Iniciais, pela Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós graduada em Alfabetização e Letramento (PUCRS) e Neurociência aplicada à educação (UNILASALLE). Professora de Anos Iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Carla Devenz de Souza**
Formada em Licenciatura em Letras/Literatura pela Universidade Unopar - Universidade Norte do Paraná. Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Graciela Krakhecker**
Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; especialista em Educação Infantil pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras; pós-graduada sobre O Ciclo da Alfabetização: Desafios da Escolaridade Obrigatória a partir dos 4 anos. Professora de séries iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Laura Cardozo Perozzo**
Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul. Possui licenciatura em História pela Universidade de Caxias do Sul, especialização em Educação Inclusiva pela UNOPAR e Especialista em Ciência da Religião pela Universidade Cândido Mendes. É professora de História da Rede La Salle Carmo em Caxias do Sul/ RS

**Leandro Moterle**
Formado em Filosofia - bacharel pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador de Pastoral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Liane Kolling**
Formada em Ciências e Matemática, História e Direito pela Universidade de Caxias do Sul e especialista em psicopedagogia pela Unilasalle. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Nadieva Manuela Zamboni**
Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Ensino Fundamental I no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Tatiane Dutra**
Pós graduada em Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pelo Instituto Inepe. Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora de Fundamental I - 4º ano no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

*“O respeito à diversidade religiosa é uma prática que perpassa por todo o Ensino Fundamental I no Colégio La Salle Carmo, partindo de um profissionalismo competente por parte do corpo docente, em constante formação continuada e aberto a novos aprendizados.”*

## 1 I INTRODUÇÃO

O presente tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca do trabalho do Ensino Religioso na escola, sob a luz da BNCC e Matriz Curricular da Rede La Salle, com enfoque na diversidade religiosa existente em nossa comunidade e a aplicação, na prática, da alteridade.

Vivemos em uma sociedade plural em seus mais variados aspectos, entre eles, o pluralismo religioso que nos instiga a pensar e agir cada vez mais com compreensão e tolerância. A escola, segundo São João Batista de La Salle, deve ser espaço que promova o desenvolvimento integral, considerando os níveis psíquico, espiritual e físico do homem, respeitando e trabalhando as dimensões intelectual, afetiva e volitiva, promovendo as relações fraternas e solidárias, e respeitando a diversidade. Seguindo essa linha, a Matriz Curricular da Rede La Salle apresenta como propósito o estímulo ao conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, dos valores e das atitudes tendo como chave a espiritualidade.

O tema do pluralismo religioso merece uma maior reflexão e uma análise detalhada de como pensá-lo no espaço escolar, ainda mais que estamos tratando de uma escola confessional católica.

O mundo contemporâneo apresenta-nos uma imensidão de informações que, ao mesmo tempo em que trazem benefícios importantes, também interferem na identidade e na vida das pessoas, mexendo também em sua religiosidade. E nesse universo vemos brotar uma diversidade grande de denominações, as quais precisam ser conhecidas e respeitadas.

No Colégio La Salle Carmo encontramos uma diversidade de denominações religiosas. Entre as séries iniciais[1] são encontradas denominações religiosas de diversas correntes do Cristianismo, incluindo Católicos e diversas correntes evangélicas, assim como Judeus, seguidores de religiosidades afro-brasileiras, espíritas e outras designações religiosas.

Diante da diversidade apresentada, faz-se necessário trabalhar com os conceitos de alteridade e identidade, bem como todos os ligados a esses termos. Somente com as noções apresentadas por eles e aprofundadas no diálogo e no reconhecimento do outro como um indivíduo que tem relações com os sujeitos ao seu redor e que reconhece sua existência nas relações coletivas, será possível construir um mundo baseado em relações

1 Para este artigo, foram acrescentados dados do 2º ao 5º ano.

solidárias e altruístas.

Nesse sentido, a BNCC e a Matriz Curricular da Rede La Salle trazem em seus fundamentos a essência para dar continuidade ao projeto de construção de indivíduos que vejam no outro uma forma de também existir.

## 2 I A REALIDADE ESCOLAR, A BNCC E A MATRIZ CURRICULAR DA REDE LA SALLE

O contexto cultural e social do mundo global do século XXI requer que se pense nos processos educativos. Não é à toa que todo o sistema educacional brasileiro foi pensado e remodelado na tentativa de dinamizar e atender aos desafios contemporâneos.

Alteridade é entendida como a capacidade de reconhecer que o outro é daquele jeito porque ele é, essencialmente, diferente de você. Além do reconhecimento da diferença, a alteridade propõe um respeito ético ao outro como ser singular. É na alteridade que surge a tolerância.

Para a psicologia, o significado de alteridade é o ato de enxergar o outro como um ser singular implica reconhecer que o outro é diferente de você. O reconhecimento da diferença individual é o primeiro passo para o exercício do respeito e da tolerância, pois, se você quer que a sua individualidade seja respeitada, é necessário que, antes, você respeite a individualidade do outro.

Segundo o sociólogo polonês contemporâneo Zygmunt Bauman, o mundo está cada vez mais fragmentado. A tendência atual é a do individualismo, um estilo de vida que leva ao egoísmo. Nesse sentido, a alteridade encaixa-se em momentos de coletividade, dando lugar à tolerância.

Dessa forma, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto a Matriz Curricular da Rede La Salle estão atentos às habilidades e competências dessa nova sociedade que vem se configurando.

Para este trabalho, optamos por aprofundar o sentido de alteridade e com ele termos como altruísmo, os valores, a ética, o cuidar de si e do outro, a cultura de paz, o respeito ao outro no seu modo de pensar e ver o mundo ligados ao transcendente, a espiritualidade e ao sentido de viver em comunidade.

A BNCC[2] apresenta o Ensino Religioso por meio de unidades temáticas por nível de ensino. Para o ensino fundamental e, principalmente, para os anos iniciais, o tema da Identidade e da Alteridade são a principal abordagem, seguido pelas manifestações religiosas e pelas crenças e filosofias de vida.

A proposta entende que "o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural."(BNCC, 2017, p. 438) por meio da qual o indivíduo se constitui e nas suas dimensões biológicas e espirituais.

2 A sigla BNCC utilizada neste trabalho refere-se à Base Nacional Comum Curricular.

Ao tratar de alteridade e identidade, a proposta busca que os educandos compreendam o quanto único e diverso é o ser humano e, partir desse ponto, possam pensar sobre as diferenças e semelhanças entre o eu e o outro, ou seja, entre a subjetividade e a alteridade e sua relação com o *homo religiosos*[3].

Segundo o documento,

> A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o "eu" e o "outro", "nós" e "eles", cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (BNCC, 2017, p.438)

Tanto a BNCC quanto a Matriz Curricular da Rede La Salle apresentam em suas linhas gerais aspectos que são a base daquilo que a escola considera como essencial para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. A Matriz Curricular da Rede La Salle norteou-se na BNCC para estruturar-se, na tentativa de buscar dialogar com a sociedade atual e por meio dela formar seu Plano Pedagógico, tendo como perspectiva as competências e habilidades a serem desenvolvidas, as atitudes, os valores ligados à espiritualidade e o conhecimento.

Tanto uma quanto a outra levam em consideração, em palavras nem sempre ditas, aquilo que é a essência do ser humano e ligado à ideia de alteridade. A seguir, veremos algumas práticas que são desenvolvidas no Colégio La Salle Carmo ligadas a esse conceito.

## 3 | A ALTERIDADE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Para a coleta de dados deste trabalho, optamos por trazer depoimentos dos professores do Colégio, das turmas já mencionadas anteriormente, sobre as atividades desenvolvidas e que tem, na percepção dos docentes, momentos que são de construção da identidade e da ideia de alteridade e altruísmo, sendo elas consideradas o cerne da Instituição. Os professores das turmas não são específicos do Componente Curricular de Ensino Religioso em função da unidocência, exceto para o 5º ano.

### 3.1 Depoimento 1 - 2º Ano do Ensino Fundamental

Ao pensarmos no planejamento de Ensino Religioso, buscamos reflexões sobre a diversidade que nos une, pois somos todos iguais, mas também diferentes. Buscamos resgatar valores e reconhecer a importância de respeitar toda e qualquer diferença, valorizando o ser humano como um todo, na sua integralidade. Na faixa etária com a qual trabalhamos, as crianças se magoam quando um colega pensa diferente ou não quer brincar junto naquele momento. São nas situações concretas de sala de aula que desenvolvemos a alteridade, procurando fazer com que as crianças vejam o colega, não como uma extensão de si, mas com os mesmos gostos e pensamentos, como alguém que

3 Termo utilizado por Mircea Eliade para dizer que o ser humano na sua essência é ligado à religiosidade.

possui uma vivência diferente e forma de ser e pensar também diferentes.

Nas reflexões diárias, buscamos desenvolver a gratidão pela nossa vida, pela vida e saúde de colegas e familiares, pelo lindo dia de sol,  reconhecendo que tudo é obra de Deus. Além de agradecer, também pedimos a interferência divina para nos abençoar. Um aluno, escolhe a oração ou música para finalizar esse momento.

Nos comovemos quando uma criança pede a palavra e diz:

-"Obrigada porque todo mundo rezou por mim e eu fiquei bom!"

-" Eu rezei e minha mãe ficou boa!"

Ouvimos depoimentos das famílias:

"-Ela ficou emocionada quando ouviu  os colegas pedindo para ficar boa e voltar para a escola!"

Através das reflexões diárias, trabalhamos com os sentimentos dos nossos educandos e de suas famílias. Com as aulas on-line, podemos ter um feedback das famílias sobre este momento tão importante e intenso, pois os nossos pequenos captam com maior sensibilidade os valores humanos, indiferente de suas crenças religiosas. Durante o período de aula on-line, os pais das crianças partilhavam desse momento com os filhos, participando das orações, pedindo, agradecendo, cantando e se emocionando com a espontaneidade das crianças.

Em nossas observações diárias, percebemos que alteridade e empatia andam juntas, assim como o bem viver, proposto por La Salle. Ao trabalharmos com as crianças que a alteridade é deixar que o outro seja de fato o outro, sem que seja uma projeção de si,  abordamos a questão da empatia, de se colocar no lugar do amigo respeitando suas opiniões e características. Confirmando assim, o objetivo do Ensino Religioso, que é o desenvolvimento da ética da alteridade.  Conforme BNCC, "pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e inverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades)."(BNCC, p.436)

Acreditamos que, dessa forma, estaremos contribuindo para a construção de um mundo melhor, mais humano, com a superação dos preconceitos, das intolerâncias e da violência.

### 3.2 Depoimento 2 - 3º Ano do Ensino Fundamental

O componente curricular de Ensino Religioso é amplamente trabalhado nas sete turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I de nosso Colégio. Diariamente, fazemos a oração para iniciarmos a aula com paz e tranquilidade, colocando as intenções que cada educando trouxer em seu coraçãozinho. Além disso, damos um enfoque pertinente a práticas constantes de respeito, empatia e amor ao próximo.

Fizemos um levantamento de dados, buscando identificar, quantitativamente, os educandos que frequentam as turmas de terceiro ano no Colégio La Salle Carmo. Num

total de 149 crianças, manifestaram que sua religião é:

a. cristãos católicos: 135
b. cristãos evangélicos: 09
c. espiritismo: 04
d. judaísmo: 01

Os dados apresentados pelas turmas do 3º ano são uma amostragem dos que também são vistos nos outros anos do Ensino Fundamental I. A educação Lassalista tem em seus princípios a formação humana e cristã, mas isso não significa que as outras crenças não serão acolhidas, pois, existe a compreensão de inclusão que transcende a lógica de educação voltada apenas para a Rede, apesar de sempre considerar os valores cristãos essenciais e que, na maioria das vezes, também estão presentes em outras denominações religiosas.

> A base cristã, sobre a qual se alicerçam a religiosidade e a cultura em sua grande maioria das pessoas e grupos da sociedade brasileira, e o fato de a Rede La Salle ser uma Instituição Confessional Católica, justifica, no momento, apresentação de uma identidade do Ensino Religioso em perspectiva cristã, mas, simultaneamente aberta ao diálogo, com outras formas de expressão da religiosidade referente às questões fundamentais da existência humana. (Matriz Curricular para as Competências - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 2018, p.176)

O nosso Colégio é confessional Católico e essa religião foi apontada como sendo a de maior número nesse levantamento realizado pelas professoras das sete turmas. No entanto, os familiares não-católicos que matriculam os seus filhos em nossa instituição são conscientes da nossa missão confessional e, mesmo assim, confiam a nós os seus filhos por saberem do respeito à diversidade e o profissionalismo que terão por parte da nossa equipe.

No 3º ano trabalhamos, anualmente, com um Projeto denominado “Trilhando Valores” que tem como objetivo principal permear por todos componentes curriculares, os valores humanos deixados como ensinamentos por São João Batista de La Salle, tornando-os exercício diário de bem viver e conviver. Para isso, construímos junto a nossos pequenos, grandes ferramentas transformadoras de atitudes e pensamentos, por meio de maquetes, brinquedos, brincadeiras, livros perpassando por inúmeros gêneros textuais dentro do tema do projeto, confecção de um livro impresso em gráfica com poesias que tem sua produção com a co-participação das famílias, representação por meio de desenhos, mosaicos, móbiles, dentre outros.

As famílias, carinhosa e lentamente, vão sendo inseridas no projeto por meio da manifestação dos valores familiares, sendo convidadas à construção da poesia já citada, detalhes da maquete, bem como outras atividades do projeto. Por exemplo, a construção do meu filho é denominada como a *padaria da empatia*. A culminância é realizada em um

momento de vivências e de oficinas juntos com os pais; tudo para que os valores humanos de São João Batista de La Salle realmente façam parte da vida dos educandos e suas famílias.

## 3.3 Depoimento 3 - 4º Ano do Ensino Fundamental

No 4º Ano do Ensino Fundamental, o componente curricular Ensino Religioso está presente em nosso projeto pedagógico, com enfoque na questão religiosa da cultura italiana, em que resgatamos aspectos religiosos e tradições familiares, bem como percebemos questões dos fenômenos religiosos das famílias e suas culturas na atualidade.

Além de trabalharmos com as crenças em suas religiões, em que todos podem trazer suas vivências e relatar suas experiências no grupo, proporcionamos um momento para que os estudantes compreendam a importância das religiões e crenças de seus colegas. Reforçamos o respeito e a tolerância nas suas manifestações, com a preocupação da formação do ser integral, a sua alteridade e seus valores.

Visto o momento no qual vivemos e a inquietação dos estudantes ao retornar às aulas durante esse período pandêmico, um momento em que os abraços não são permitidos e a proximidade se dá pelo acolhimento através da fala e da escuta, fez-se necessário proporcionar um momento de autocuidado, por isso a necessidade de repensar e criar novas práticas reflexivas. Assim, foram sendo proporcionados momentos de autorreflexão e conhecimento, dando ênfase a percepção dos nossos pensamentos e emoções. Os estudantes são convidados a perceberem aquilo que estão sentindo a partir de práticas de relaxamento e introspecção.

Na ação de Ensinar a Bem Viver, algo semelhante ocorre com a caracterização do relacionamento entre o educador e o educando. O Padroeiro Universal dos Educadores Cristãos expressa-o escrevendo: “Se tendes com os alunos a firmeza de pai, deveis ter-lhes a ternura de mãe para os acolhê-los e fazer-lhes o bem. ” (LA SALLE, 2012, v. III, p. 198).

## 3.4 Depoimento 4 - 5º Ano do Ensino Fundamental

No 5º Ano do Ensino Fundamental, o Ensino Religioso está presente na grade curricular, com professor individual para o componente. Enquanto os estudantes dos 2º, 3º e 4º Anos estão com um professor único, muitas vezes, torna- se mais fácil associar os conceitos às práticas pedagógicas, incluindo as noções de percepção do outro como um ser individual e que, ao mesmo tempo, necessita do coletivo para constituir-se. A dinâmica do 5º Ano nem sempre permite essa percepção, pois os professores acabam, por vezes, não compartilhando o que se passa durante as aulas em seus componentes curriculares.

Dessa forma, no início das tardes[4], as reflexões configuram um momento de acolhida e são apresentadas em forma de oração, leitura de um texto ou também uma fala

4 As turmas do 2º ao 5º ano, no Colégio La Salle Carmo estudam nesse turno.

de acolhimento e de escuta. Esses momentos são bastante ricos, no sentido de reverberar os sentimentos e emoções que, na maioria das vezes, estão associados às pessoas que os estudantes têm afeto.

É um espaço esperado pelos estudantes, pois veem nele a possibilidade de trazer o particular para o coletivo, de expressar seus sentimentos relativos ao âmbito familiar, tanto para pedir quanto para demonstrar sua gratidão pelo que tem. Entre as falas destacadas pelos estudantes, estão pedidos de oração para familiares doentes e animais de estimação, para que dê tudo certo em determinada situação que vai acontecer na vida deles, mostrar gratidão pela vida, contar vivências significativas e felizes e outros eventos ligados aos seus cotidianos. Entre os agradecimentos, estão as falas por terem passado momentos difíceis, pela vida, por terem saúde e, em tempos de pandemia, muitos agradecimentos pelos seus conhecidos e familiares terem se vacinado.

Esse momento torna-se integrador, tendo em vista a diversidade de crenças existentes nas turmas. Reflete também a prática do autocuidado, o zelo e a preocupação com o bem-estar dos estudantes e torna-se um momento onde as necessidades individuais e coletivas são pensadas e entendidas como fundamentais para a vida grupal.

Para o componente curricular do Ensino Religioso são trabalhadas temáticas diversas, levando em consideração também as inúmeras religiões e religiosidades presentes no passado e na atualidade, sempre à luz da Matriz Curricular da Rede que aponta para este caminho.

> O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagem, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da Paz. (Matriz Curricular para as competências - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 2018, p.177)

Nesse sentido, o Componente Curricular de Ensino Religioso abre espaço para que se pense também nas questões sociais da educação  e traga moderação para o processo educativo.

Além de promover o ser humano e o equilíbrio nas relações, La Salle queria que a educação fosse universal, isto é, oferecida a todas as pessoas  independente de sua condição econômica e social; popular, no sentido de ser pensada e praticada especialmente em favor da camada mais necessitada da população; cristã, inspirada e vivida de acordo como projeto de Jesus Cristo; ligada à vida, partindo da vida dos educandos e preparando para ela; centrada no aluno como pessoa humana; eficaz e eficiente, que busca alcançar objetivos traçados, e intenta fazê-lo com os melhores meios disponíveis; e aberta à sociedade pautada pela educação de qualidade. (HEMGEMÜLE, 2007).

## 4 I ASPECTOS CONCLUSIVOS

O projeto educativo de São João Batista de La Salle busca, incessantemente, efetivar a missão a partir da "formação humana e cristã de crianças e jovens, mediante ações educativas de excelência." (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 5).

Concluímos que o respeito à diversidade religiosa é uma prática que perpassa por todo o Ensino Fundamental I no Colégio La Salle Carmo, partindo de um profissionalismo competente por parte do corpo docente, em constante formação continuada e aberto a novos aprendizados. No cotidiano escolar, é perceptível a prática da alteridade, seja no exercício de um olhar atento para com aquele que precisa de uma palavra amiga, ou pelo ouvir com prontidão os anseios dos corações daqueles que trazem em pequenos gestos a manifestação dos valores humanos.

As famílias de nossa comunidade escolar mostram-se satisfeitas ao perceberem, dentro dos seus lares, atitudes que expressam valores trabalhados e com sua prática estimulada dentro do colégio. Por meio de palavras, gestos e atitudes, demonstram alteridade e outros valores. As famílias relatam às professoras que seus filhos mudaram algumas atitudes e postura a partir de nosso trabalho diário na construção de um ser mais humano. Tais reforços positivos são enfatizados, ano após ano, para que faça parte do comportamento de cada criança que recebe a educação lassalista.

Palavras como alteridade, altruísmo, tolerância, gratidão, generosidade, coletividade, entre outras, perpassam as aulas de Ensino Religioso e se estendem para todos os momentos da vida escolar e fora dela, pois são atitudes e valores que vão muito além da sala de aula.

Para finalizar e diante do que foi exposto, pode-se afirmar que o Ensino Religioso está fortemente ligado ao desenvolvimento de competências na medida em que contribui para a formação das pessoas, tanto em âmbito profissional quanto nas inter-relações com o outro, agregando em sua experiência de vida. Além disso, possibilita que os estudantes participem de forma ativa e responsável na sociedade, com autonomia e com criatividade, aplicando e adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em agosto de 2021.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico.** Caxias do Sul, 2021.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. II B e III, Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Matriz Curricular para as Competências**. Ensino Fundamental. Anos Iniciais, 2018.

PORFíRIO, Francisco. **Alteridade**. Brasil *Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

RECH, Vilma Tereza. **Pluralismo religioso**: diálogo e alteridade no ensino religioso. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

# CAPÍTULO 6

## O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: TESSITURAS A PARTIR DA BNCC E A MATRIZ PARA AS COMPETÊNCIAS DA REDE LA SALLE

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Aline Rodrigues**
Formada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade de Caxias do Sul, com especialização em Novas Práticas da Educação Básica pela Faculdade da Serra Gaúcha. Professora de Ensino Religioso no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Carlos Andrés Monteiro**
Graduado em Licenciatura em História pela Universidade de Caxias do Sul e possui especialização em Região e Regionalidade em História. Professor de séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Carla Fabiane Bonatto**
Pós graduada em Ensino de Física e Matemática pela Uninter, formada em Licenciatura Plena em Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul, Formada em Pedagogia pela Uninter. Professora de Matemática no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Daiane Pereira Vieira Lima**
Formada em Pedagogia e História pela Universidade de Caxias do sul e pós graduada em Psicopedagogia na FSG. Professora de História no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Taís Baldasso**
Formada em Pedagogia, Filosofia e Geografia pela Universidade Caxias dos Sul. E Pós-Graduada em Filosofia pela Universidade de Jacarepaguá e, também, pós-graduada em Orientação Educacional pela Uninter. Professora de Filosofia e Ensino Religioso no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

*"O Ensino Religioso precisa de referências que, ao mesmo tempo, conferem os inúmeros fatores que dão tal pluralismo e complexidade à sociedade contemporânea e que se expressem de forma suficiente, clara e objetiva, para que seja instrumentos de apoio aos educadores que se dedicam à urgência tarefa de ensinar e aos destinatários de suas aulas."*

### 1 | INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em um tempo histórico de complexidade ou de grande fluidez, e o Ensino Religioso precisa de referências que, ao mesmo tempo, conferem os inúmeros fatores, atendam ao pluralismo e à complexidade da sociedade contemporânea. De forma clara e objetiva, também há a necessidade de instrumentos de apoio aos educadores que se dedicam à urgência tarefa de ensinar e aos destinatários de suas aulas.

De acordo com Ruedell (2007), o ensino religioso tem base antropológica-cultural, ou

seja, atende à necessidade fundamental de todo o homem e mulher de se desenvolver plenamente, de buscar sentido e valores que deem orientação precisa e arrimo seguro a sua existência. Para tanto, abrem-se e relacionam-se adequadamente com os semelhantes e os demais seres, impulsionados por desejos profundos às aspirações infinitas que emergem da profundidade do ser. Todo esse dinamismo ocorre, procede da dimensão religiosa do ser humano, em linguagem simbólica e infinita.

O ensino religioso abre novas perspectivas dentre as quais merecem destaque o fato de ele poder ser desenvolvido respeitando os posicionamentos religiosos, aspirações humanas profundas, as energias que procedem do íntimo, sentido de construir a sociedade, predominância da paz, progresso, justiça, solidariedade em harmonia com o mundo com a natureza e com o próximo, por meio da alteridade e respeito ao diferente. (RUEDELL, 2007).

A pesquisa, de cunho teórico documental, tem como objetivo: Identificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Matriz Curricular da Rede La Salle os conceitos básicos sobre o ensino religioso. Para compor o *corpus* investigativo, selecionamos os seguintes documentos: BNCC (BRASIL, 2017), na qual garante o ensino religioso, no ensino fundamental, como "uma área do conhecimento específica" (BRASIL, 2017, p. 27) e a Matriz Curricular para as competências do Ensino Fundamental da Rede La Salle (REDE LA SALLE, 2018), o qual fundamenta o ensino religioso como um dos "elementos básicos que compõe o fenômeno religioso e a religiosidade, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos" (REDE LA SALLE, 2018, p. 178). Os documentos são analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Tendo-se presente tais assertivas, a estrutura textual está organizada de forma que, inicialmente, contextualiza-se o foco temático do artigo. A seguir, é descrita a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo, seguida do referencial teórico. Na sequência, são retomados os principais achados do estudo.

## 2 | O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

A BNCC, no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Assim, apresenta regimentos e instruções que normatizam e objetivam a forma como a educação básica acontece no Brasil (BRASIL, 2017, p.5).

Tal padronização tem caráter federativo, abrangendo tanto às instituições públicas de ensino quanto às privadas, no que concerne às diferentes aprendizagens a serem consolidadas no decorrer dos diferentes níveis da educação básica.

Assim, a BNCC é um documento de caráter,

> normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

> modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 17).

"O Ensino Religioso, no ensino fundamental, tornou-se uma área do conhecimento específica" (BRASIL, 2017, p. 27). Nesse sentido, a BNCC passou a contar com cinco áreas distintas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Diferente do que era proposto anteriormente, não pertence mais diretamente à área de Ciências Humanas.

A BNCC propõe que o Ensino Religioso atinja os seguintes objetivos:

> a) proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos; c) desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

Ao analisarmos os objetivos do ensino religioso é possível percebermos elementos que em uma cultura de paz se tornam indispensáveis. Sobretudo, aqueles que buscam a valorização das diferentes manifestações religiosas, o direito à liberdade de crença, à promoção dos Direitos Humanos, ao pluralismo de ideias, aos princípios e aos valores éticos.

## 3 | O ENSINO RELIGIOSO NA MATRIZ CURRICULAR DA REDE LA SALLE

A Matriz Curricular para as Competências surge como referência para a Rede La Salle, tendo como base a BNCC e contribuições de educadores das comunidades educativas. (REDE LA SALLE, 2018).

A Matriz Curricular para as Competências, tem como objetivo,

> estimular e centrar em aprendizagens significativas em cada nível ao longo da vida escolar de forma orgânica, sequencial e articulada. Aprendizagens que deem sentido e significado e possibilitem melhores condições de vida pessoal e social, transcendendo o tempo e o espaço escolar, atendendo aos desafios e as esperanças da contemporaneidade" (REDE LA SALLE, 2018, p. 7).

No documento, está previsto o ensino religioso como um espaço que por intermédio de "ações educativas que buscam a excelência na formação do ser integral, contemplando todas as expressões religiosas possíveis e constituídas''. Porquanto, crê na importância da vida espiritual na contemporaneidade[D1] ." (REDE LA SALLE, 2018, p. 176).

Para a Rede La Salle (2018), o ensino religioso possibilita a análise dos elementos

básicos que compõem o fenômeno religioso e a religiosidade, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos. O conhecimento das tradições religiosas diversas, contribui para uma cultura de respeito, tolerância, alteridade, solidariedade e amor ao próximo, entre outros valores. Para isso, faz-se necessário compreender o fenômeno religioso como uma forma representativa da relação do ser humano com o transcendente no processo de construção cultural e histórica.

## 4 I PRINCIPAIS CONCEITOS IDENTIFICADOS NA BNCC E NA MATRIZ CURRICULAR

Identificamos três principais conceitos do ensino religioso nos documentos em estudo, tendo presente que, o que consta na Matriz Curricular da Rede La Salle (2018) é igual ao proposto pela BNCC (BRASIL, 2017). São eles:

a. identidade e alteridade: pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e às diferenças entre o eu, caracterizado pela subjetividade e os outros, a alteridade. (BRASIL, 2017; REDE LA SALLE, 2018);

b. manifestações religiosas: proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas. (BRASIL, 2017; REDE LA SALLE, 2018);

c. crenças religiosas e filosofias de vida: são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições e dos movimentos religiosos e das filosofias de vida, a destacar os mitos, as ideias de divindades, as crenças e as doutrinas religiosas, além de princípios e valores éticos. (BRASIL, 2017; REDE LA SALLE, 2018).

Por fim, os documentos trazem as dimensões da imanência e a transcendência, as quais possibilitam que os seres humanos se relacionem entre si, com a natureza e as divindades, percebendo-se como iguais. (BRASIL, 2017; REDE LA SALLE, 2018).

## 5 I ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa documental tem como temática investigativa a BNCC (BRASIL, 2017) e a Matriz Curricular da Rede La Salle (REDE LA SALLE), cujo objetivo é identificar os conceitos básicos sobre o ensino religioso.

Segundo Godoy (1995, p. 21), a pesquisa documental consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. O mesmo autor (p. 23) esclarece que: “a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. A análise dos conteúdos

presentes nos documentos, que constituem o *corpus* da pesquisa, será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011).

## 6 I ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesse capítulo nos dedicamos ao tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos dados extraídos do estudo documental da BNCC (2017) e da Matriz para as Competências (REDE LA SALLE, 2018). Retornaremos aos principais conceitos presentes dos documentos sobre o ensino religioso, realizando uma triangulação analítica por meio de um diálogo com os pressupostos dos documentos, alguns autores selecionados e pesquisadores do presente estudo, com o relato de experiências dos pesquisadores, como professores do ensino religioso.

Tendo presente o proposto pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), categorizamos em três etapas: identidades e alteridades; manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida.

### 6.1 Identidades e Alteridades

As identidades e as alteridades têm como objetivo  trabalhar com os alunos o reconhecimento e a valorização da singularidade humana, destacando-se, então, a importância de respeitar as semelhanças, bem como as diferenças encontradas no eu e no outro. (BRASIL, 2018),

Outra questão que também é estudada em sala de aula e é inserida como pauta de grande importância para a BNCC (2018), é a necessidade de debater sobre transcendência, ou seja, atribuir sentidos e significados à vida e à morte, porque a partir dessas questões são atribuídos valores a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais.

Com essa perspectiva de transcendência exploram-se diversos símbolos, mitos, ritos, espaços, territórios e lideranças. Aspectos que a BNCC do Ensino Fundamental I e II (2017) também contempla, assim como a necessidade de implementar essas informações na mediação de conteúdo da disciplina de ensino religioso.

Em nossa instituição são vividas diariamente diversas histórias de experiências riquíssimas que, muitas vezes, ficam perdidas na subjetividade da construção do ser humano, no registro do diário de classe ou no planejamento, insuficientes para a real noção dessa prática. Por isso, faz-se necessário esse relato.

Trabalhando habilidades relacionadas à identidade e à alteridade da Matriz Curricular da Rede La Salle (2018,) “H19 Identificar diferentes práticas religiosas tendo em vista suas características; H20 Relacionar as doutrinas religiosas a suas formas de entender a vida e o desenvolvimento dos seres humanos” surge assim, o estudo de diversas religiões para aprofundar o conhecimento.

Nesse sentido, levando-se em consideração que, a nossa escola,  o La Salle Carmo,

localizada no município de Caxias do Sul/RS é considerada tradicional, sendo a segunda escola mais antiga da cidade, faz-se necessário um investimento na área dos estudos religiosos.

**Concomitantemente a isso, estamos em uma região de colonização italiana, à qual prevalece valores católicos muito fortes e não sendo comum vermos alunos se manifestarem de religiões afro-brasileiras, mesmo tendo liberdade garantida por parte da instituição e por parte dos professores para fazê-lo.**

Em aula o professor pergunta aos alunos o significado da palavra "macumba", gerando risos e respostas gerais sempre fazendo associações a coisas do mal, pipoca na esquina, galinha morta, entre outras, há uma agitação generalizada na turma. Em seguida, o professor retira de sua mochila um instrumento musical, de percussão, um pouco diferente, explicando a origem do instrumento e tocando, os risos permanecem, no entanto, mais tímidos. Além de explicar o que é aquele instrumento, também chamado de reco-reco, e que se trata de um instrumento musical macumba.

A partir desse ponto, surgem as conceituações de palavras como "sincretismo", "religiões afro-brasileiras" e os alunos vão percebendo que macumba é o nome, o qual, os brancos, no tempo da escravidão, provavelmente, chamaram os ritos (oferendas aos orixás) do candomblê e, mais tarde, umbanda, porque associaram e relacionaram o instrumento a essas manifesções. Quem toca macumba é negro, é macumbeiro.

Os alunos acabam pesquisando, vendo clipes, estudando os orixás e descobrem que não há maldade nessas manifestações, até surgir, um ar de tranquilidade, curiosidade por parte dos alunos em estar descobrindo uma série de novos significados. Não há maldade porque não se trata disso, e sim, de visões de mundo diferentes.

Ao final de uma das aulas acontece o ponto mais alto, quando uma aluna, levanta o braço e se manifesta pela primeira vez: - "profe"*: meu pai e eu somos batuqueiros, eu sou da umbanda.*" As atividades sobre religiões afro-brasileiras foram encerradas com apresentações de trabalhos e a macumba e o batuque já não eram mais vistos ou expressos através de risos ou de outras formas preconceituosas.

## 6.2 Manifestações religiosas

As Manifestações religiosas vêm ao encontro com a primeira unidade, mas esta é para especificamente tratar sobre o entendimento, o respeito e a valorização de distintas manifestações e experiências religiosas, não somente às manifestadas pelos alunos em sala de aula, mas todas que fazem parte da cultura brasileira.

Além de promover o entendimento, o respeito e a valorização de cada religião, deve-se trabalhar para que o discente entenda das relações que são estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e os diversos âmbitos sociais.

As manifestações religiosas exercem uma forte influência no cotidiano da sociedade de um povo de modo geral. Pode-se notar as manifestações religiosas em espaços

escolares, públicos, na arquitetura, na arte, nas festividades e no modo de vida, formando um conjunto denominado de patrimônio cultural.

Os espaços religiosos nas diversas religiões e culturas de um povo, formam grupos de uma pluralidade de crenças que se unem para praticar a fé com o sagrado em diferentes formatos, seja na prática de ritos, gestos, orações, leitura, silêncio, vestimentas ou rituais. Os ritos ou rituais são considerados manifestações religiosas. Os rituais são uma manifestação de um grupo que é constituído por um conjunto de ritos, ações, símbolos, gestos e palavras próprias de cada religião.

No contexto em que vivemos, a religião faz referência ao conjunto de crenças e visões do mundo que formam as noções de espiritualidade e de sagrado do ser humano. Muitas são as manifestações religiosas presentes em nossa sociedade, cada uma possui suas particularidades, histórias, símbolos, contos e seu próprio código de conduta.

Com base em Georg Simmel ( 2009, p.27 e 28), a religiosidade é uma predisposição em sentir o religioso, enquanto que a religião é um produto cultural que nasce das experiências com o transcendente e quando organizadas se tornam uma religião institucionalizada.

Na BNCC (2017), essas manifestações e doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

Portanto, essas manifestações religiosas são o que fortalecem e criam um vínculo de pertencimento de um grupo social, que por sua vez, partilham das mesmas convicções religiosas. Por exemplo, a peregrinação até o Santuário de Nossa Senhora do Caravaggio, em Farroupilha/RS é uma manifestação religiosa Católica muito acentuada na nossa sociedade caxiense, à qual milhares de fiéis de diferentes pontos e cidades da nossa região realizam a romaria até seu santuário.

No decorrer dos tempos, surgiram muitas manifestações religiosas que destacaram alguns líderes religiosos que buscavam mudar ou melhorar a realidade de uma sociedade. Neste sentido, temos alguns lideres religiosos como Jona D'arc, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Madre Tereza, Papa Francisco, João Calvino, Maomé, Dalai-lama, Malala, Irmã Doroty e muitos outros.

De modo geral, os líderes religiosos buscam sensibilizar e motivar os fiéis a viver nas suas relações cotidianas, valores e princípios como solidariedade, respeito, justiça, gratidão e amor. Os líderes religiosos têm a função de preservar e compartilhar os ensinamentos de determinada religião.

Graças à sua capacidade de inspirar as pessoas a se comprometerem com a defesa dos direitos das parcelas mais vulneráveis da sociedade, esses líderes passam a ser considerados exemplos de conduta e fé. Geralmente, muito carismáticos, eles têm seguidores, ou seja, pessoas que se identificam com suas mensagens e com sua postura religiosa diante dos desafios da vida.

## 6.3 Crenças religiosas e filosofias de vida

Nas Crenças religiosas e filosofias de vida, o estudante aprende sobre as diferentes tradições religiosas e filosóficas de vidas. São abordados assuntos sobre mitos, ideias de divindades, crenças, doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios, bem como valores éticos.

Essas questões são inseridas no ensino-aprendizagem do estudante do Ensino Fundamental I e II, para que desde cedo, já sejam abordadas algumas temáticas, como com relação às doutrinas do sistema religioso, sentido e finalidade à existência, entre outras.

Para a BNCC (2017), essas questões devem ser tratadas de maneira sistemática, a fim de que o estudante compreenda de forma unitária e homogênea os conteúdos.

Em sala de aula se aprofundam esses assuntos por meio de pesquisas, leituras, vídeos, imagens e palestras com pessoas que frequentam outros movimentos religiosos e se dispõem a irem à escola e a conversarem com os alunos, contando um pouco da cultura da sua religião. Metodologias diversificadas como a "sala de aula invertida" que consiste em os alunos buscarem o conhecimento, trazerem para a aula e posteriormente, em cima do que foi pesquisado, o professor explana a aula e os conhecimentos também são utilizados.

Na Matriz Curricular para as competências da Rede La Salle (2018), (encontramos a habilidade: Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos ( textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros) é um excelente exemplo do pluralismo religioso trabalho em sala de aula com os alunos. Quantas crenças religiosas são trabalhadas nesta aula de diferentes maneiras, cada qual apresentando a sua filosofia de vida. Buscamos textos de diversas religiões para que os alunos realizem leituras e conheçam parte dos preceitos daquela religião, buscamos os livros sagrados, mesmo que, por vezes, em imagens, para que os alunos saibam que existem e conheçam o nome deles, promovendo o conhecimento do mundo religioso e das várias nuances que o cerca religiosamente.

No decorrer da Matriz Curricular da Rede La Salle (2018), também nos deparamos com a habilidade: Identificar as práticas celebrativas com foco nos rituais, nos símbolos e na espiritualidade das diversas tradições religiosas.Também é um das diversas formas de abordarmos a unidade temática crenças religiosas e filosofias de vida. Por meio de vídeos, os alunos assistem rituais de iniciação de seres religiosos em suas respectivas religiões e desse modo podemos refletir sobre a busca desses seres humanos pela divindade, pelo ser superior, pela libertação da alma. Fazendo com que eles resignifiquem a palavra ritual, compreendam que é o desejo de outra pessoa e que para ela é a sua filosofia de vida.

## 7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa em tela foi identificar na BNCC (2017) e na Matriz Curricular da Rede La Salle (2018) os conceitos básicos sobre o Ensino Religioso.

Nas Crenças religiosas e filosofias de vida ressaltamos a importância do aprofundamento dessa temática na conjuntura social e educacional, oportunizando o conhecimento do pluralismo religioso para os alunos, na qual todas as religiões são desafiadas a promoverem o bem, praticarem consigo e com o próximo, sendo este um dos principais objetivos do ensino religioso nas escolas.

As manifestações religiosas propõem a busca pela justiça e pelo bem comum, que é a motivação para muitas pessoas se tornarem líderes. Transmitir e vivenciar os valores da sua religião, promover o bem comum e conduzir a comunidade para esse objetivo são atitudes que fazem parte da missão dos religiosos.

E por fim, a importância da identidade e da alteridade, na construção do conhecimento, oportunizando aos alunos espaços de vivências e de experiências a fim de se colocarem no lugar do outro, tendo presente as relações humanas saudáveis e harmônicas.

## REFERÊNCIAS


BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista Administração de Empresas, 35(3), 20-29, 1995.

REDE LA SALLE. **Matriz Curricular para as Competências**. Porto Alegre, 2018.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa.** Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SIMMEL,Georg.**Religião**. Ensaios.Vol 1/2.São Paulo: Olho d'Água,2009.

# CAPÍTULO 7

# PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA BIBLIOTECA DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Raquel Oroski**
Pós Graduada em Gestão de Pessoas pelo CNEC, formada em Biblioteconomia, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bibliotecária do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

*"A biblioteca escolar é o local onde alunos, professores e funcionários podem encontrar as soluções para seus problemas e dilemas informacionais. Tem sempre o mesmo objetivo, difundir o conhecimento, dar acesso à informação, instigar o acesso à cultura e à leitura, identificar e fornecer soluções para problemas informacionais."*

## 1 I INTRODUÇÃO

A leitura, desde seus primórdios, faz-se presente no cotidiano das pessoas, perpassando por diversos usos e intenções, sendo indiscutível o seu papel formador e incentivador de conhecimento. Desse modo, o livro, independente do formato que se é utilizado, tem participação ativa na formação da sociedade e do ser humano.

Dentro desse contexto, na escola é exigido dos alunos competências informacionais em que as crianças precisam aprender a pensar de forma crítica, lógica e criativa, voltada para solucionar problemas e se comunicar efetivamente. (CAMPELO, s/n). Dessa forma, a biblioteca escolar tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento e do processo educacional, pois pode contribuir efetivamente na preparação das crianças e dos jovens para viver no mundo contemporâneo em que informação e conhecimento assumem destaque central. (CAMPELO, s/n).

Envolto nessa realidade, o objetivo deste artigo está em apresentar as atividades desenvolvidas e serviços prestados pela biblioteca escolar do Colégio La Salle Carmo, considerando a construção do conhecimento focada no usuário e na utilização da técnica de *Marketing* de experiência na busca por excelência e fidelização dos usuários da biblioteca. Assim como contribuir para os profissionais atuantes em bibliotecas, visando à possibilidade de reflexão sobre a utilização de técnicas para aprimorar o atendimento aos usuários e mantê-los como frequentadores e utilizadores dos serviços de informação prestados pela biblioteca.

## 2 I METODOLOGIA

A Rede La Salle possui o sistema de integração de Bibliotecas Pergamum e por meio dele é possível gerar relatório estatísticos de empréstimos e de devoluções. Para o desenvolvimento do presente estudo, optou-

se pela pesquisa-ação, um método de condução de pesquisa baseado na experiência. Thiollent (2000, p. 14) define tal método como sendo:

> [...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2000, p. 14)

A escolha dos anos de 2018 e 2019 para comparação deu-se por conta da atual situação pandêmica e, em decorrência, a biblioteca escolar esteve impedida de funcionamento devido aos procedimentos sanitários e de prevenção à COVID-19.

## 3 | BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar é o local onde alunos, professores e funcionários podem encontrar as soluções para problemas e dilemas informacionais. Tem sempre o mesmo objetivo, difundir o conhecimento, dar acesso à informação, instigar o acesso à cultura e à leitura, identificar e fornecer soluções para problemas informacionais. De acordo com a IFLA/UNESCO (2000, p.4), a "[...] biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis". Para Stavis, Koch e Drabik (2001, p. 36 *apud* PITZ, 2011, p. 405):

> A biblioteca escolar deve incentivar e disseminar o gosto pela leitura junto à criança, por meio do acervo organizado e integrado aos interesses da instituição, bem como da estrutura e funcionamento. A biblioteca escolar em cumprimento a sua função educativa motiva a busca pelo conhecimento, desenvolve no aluno o gosto e o hábito pela leitura e atitude de busca da informação.

É um local versátil e de grande potencial de interatividade entre alunos, professores e funcionários com o conhecimento, uma vez que os usuários podem encontrar materiais para agregar ao seu conhecimento, assim como um lugar de transmissão de saberes. Ela deve ser vista, também, como um ponto de encontro entre lazer e a busca de conhecimento. O "Manifesto da UNESCO para a Biblioteca Escolar", afirma:

> a biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (IFLA, 1999).

A biblioteca é o local onde os usuários podem descobrir a complexidade do universo que os cerca, descobrir gostos, pesquisar aquilo que interessa, obter novos conhecimentos e fazer escolhas de suas leituras preferidas. (DIEGO A. SALCEDO JAILINY; FERNANDA SILVA STANFORD, 2016).

A escola deve desenvolver em seus alunos habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional (HILLESHEIM; FACHIN, 2003). Nesse sentido, a biblioteca escolar torna-se uma importante aliada para assessorar os professores e a equipe pedagógica. Antunes (1993, p. 69) considera que:

> [...] as atividades culturais e recreativas devem ser previstas. Além de aumentarem a bagagem de informação dos alunos, elas servem para atrair à biblioteca os usuários potenciais, que, ao serem estimulados, espera-se que passem a frequentá-la com regularidade.

Assim, os projetos de incentivo à leitura e à literatura devem ser pensados e concomitantes aos objetivos de tornar os alunos seres pensantes, críticos, criativos, independentes e ativos no mundo. A biblioteca escolar deve fornecer essa extensão com materiais, espaço e atividades pertinentes. Agir como instrumento auxiliar e integrante, promovendo o livre acesso ao universo imaginário, do saber e das descobertas.

Nesse sentido, Pacheco (2007, p. 305) assegura que:

> a biblioteca, como serviço de informação, insere-se no âmbito dos recursos pedagógicos, ou melhor, constitui-se como laboratório, por excelência, da práxis educativa. [...] ensina a localizar e usar informações, que estejam registradas sob suporte impressos ou não impressos. Estimula o desenvolvimento e/ou fortalecimento do hábito de leitura, condição indispensável para que o usuário possa usufruir dos benefícios do acesso à informação.

Colomer (2003) sugere que os alunos devem explorar o ambiente da biblioteca e os livros por meio de ações como olhar, mexer, manusear, folhear e compartilhar, com o objetivo de que as informações contidas sirvam para fazer um trabalho escolar, pesquisar palavras, encontrar uma informação desejada, entre outras.

Portanto, a biblioteca é um espaço de acesso que oferece serviços informacionais e apoio à aprendizagem e sugere ideias para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar. (IFLA/UNESCO, 2000). Para que isso seja possível, ela precisa estar totalmente integrada à prática pedagógica desenvolvida na escola. Sendo mencionado no Manifesto IFLA/UNESCO (2000) que quando existe a cooperação entre os profissionais envolvidos na educação é nítido o reflexo no desempenho educacional. Concomitante com esse pensamento, Kuhlthau (2002) evidencia a indispensabilidade de implementar a programação da biblioteca no cotidiano escolar, afirmando que os envolvidos na educação devem estar comprometidos com o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

## 4 I INCENTIVO À LEITURA

Fragoso e Duarte (2004) afirmam que desde a pedra, evoluindo para o pergaminho, o desenvolvimento do papel e até o computador, o homem sempre teve a preocupação em preservar o conhecimento, utilizando diversos suportes ao longo do tempo para tal propósito. As alterações nos formatos de suportes foram facilitando cada vez mais a forma

de ler, ampliando assim o acesso ao conhecimento. Nesse contexto,, Zilberman (1988, p.14) comenta que:

> [...] com a invenção da imprensa no século XV, a leitura tornou-se uma atividade extremamente importante para o homem civilizado, com múltiplas finalidades, influenciando o desenvolvimento da sociedade contemporânea e tornando-se uma das grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas na evolução da humanidade.

A leitura é um exercício que coloca em ação todo o sistema de conhecimento, valores, crenças, comportamentos sociais que remetem a um grupo social ao qual o leitor está inserido. Sabe-se que a leitura necessita de estímulos para que se possa trazer ao leitor significado, ampliação de conhecimento, despertar a criatividade e senso crítico. Silva (1995, p. 49) salienta que ler "é possuir elementos de combate à alienação e ignorância [...] o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1997, p. 57) afirmam que: "A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal". Assim, a criança deve ser estimulada a ter contato com livros e diversos materiais que estimulem a leitura independentemente da idade. É importante ressaltar que toda forma de leitura interage com a cultura, com o conhecimento e o meio social que o leitor está inserido. Jouve (2002, p. 22) comenta "toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época".

Assim, é importante que sejam criadas técnicas inovadoras que mostrem os serviços ofertados pela biblioteca de forma diferenciada.

## 5 I *MARKETING* DE EXPERIÊNCIA

Para Moral e Fernández Alles (2012), o objetivo do *marketing* de experiência é proporcionar e criar experiências agradáveis, recorrendo à criação de emoções, de sentimentos e de pensamentos com a intenção de buscar sempre a interação do cliente com o serviço ofertado.

O conceito proposto por Schmitt (1999, 2002, 2006, 2010), acredita que o *marketing* de experiência deve observar pela perspectiva que enfatiza a experiência do cliente. Já Roesler e Moliani (2016, p. 3) afirmam que a emoção é o foco principal, definindo como:

> [...] um termo utilizado para denominar um novo método de marketing, que busca atingir, por meio de experiências induzidas, o consumidor de forma mais emocional. O marketing experiencial não tem como foco a compra em si; ele foca na emoção.

Para que seja possível aplicar e inserir como prática, Schmitt (1999, 2002, 2006, 2010) expôs cinco tipos de abordagens do marketing experiencial. Os consumidores podem vivenciar uma experiência pelos cinco sentidos; dos sentimentos e emoções; do pensamento e cognição; da ação; do relacionar.

## 6 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como ponto de partida esse contexto de incentivo à leitura, a biblioteca tem como papel fundamental ser o suporte e o intermédio entre a dinâmica de incentivo e os alunos, tornando-se assim uma alternativa saudável e viável para implementação e promoção de ações conjuntas entre professores e alunos.

A biblioteca escolar possui esse papel e, a partir do momento em que se torna uma extensão da sala de aula, como recurso para afirmação e promoção de conhecimento, os resultados podem ser observados nos educandos.

Durante o ano de 2019, a biblioteca do colégio La Salle Carmo repensou o seu atendimento e envolvimento com a comunidade escolar, tornando-se uma ponte entre os alunos e o acesso para promover a leitura. A biblioteca passou a atender os alunos, professores e funcionários inspirados no conceito de *Marketing* de Experiência.

Pensando dessa forma, unindo os cincos passos descritos por Schmitt (1999, 2002, 2006, 2010), trazendo esse olhar para os alunos frequentadores da biblioteca como potenciais consumidores do produto que o espaço proporciona, e, também tendo como amparo os projetos realizados e desenvolvidos com os alunos durante o ano letivo, foi observado que houve mais procura, interesse e desenvolvimento da leitura. De acordo com os relatórios do Sistema Pergamum, houve um aumento significativo de empréstimos em relação ao ano de 2018, sendo 27.749 e em 2019 se obteve a marca de 38.010.

Em 2019, houve uma combinação de fatores e de atores que resultou em um trabalho conjunto entre professores, coordenadores, biblioteca e alunos. Os projetos propostos pelos professores, desenvolvidos em conjunto com os alunos, utilizando as literaturas adotadas, tiveram auxílio da biblioteca, que se tornou, além do local de leitura, um lugar onde foi possível desenvolver, executar e expor os trabalhos realizados.

Juntamente com essa nova abordagem, a culminância dos projetos desenvolvidos em sala de aula com parceria da biblioteca, deu-se pela exposição de alguns desses projetos. Foram eles: “Varal da poesia”, “Dia Nacional do Livro Infantil”, “Teatro na escola”, parceiro do “Concurso literário” e “Fanzine na escola”. Além disso, foi atualizado a política de aquisição de obras abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Imagem 1 - Projeto Varal Poesia

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2019.

Como foi observado e pontuado pela gestão, a biblioteca teve um bom desempenho em 2019 tanto nas atividades de incentivo à leitura, quanto nas administrativas. Para o ano de 2020, o plano proposto envolvia mais atividades em conjunto com as turmas, intensificando o que foi iniciado em 2019. O planejamento envolvia a continuação dos projetos já desenvolvidos e a implementação de outras atividades durante todo o ano letivo de forma que a biblioteca participasse do cotidiano do aluno durante todo ano letivo.

Porém, esse planejamento e atividades foram adiados em decorrência da pandemia COVID-19. Em um momento oportuno, a biblioteca retomará os processos de implementação dos projetos e do planejamento.

Espera-se poder novamente receber os alunos nesse espaço, que, indubitavelmente, é um dos mais belos da escola, alia modernidade à relíquia de estantes, vitrais e um teto com pinturas originais que, em outros tempos, compunham a capela do colégio. A área infantil foi pensada para atender aos pequenos da creche ao 3º ano do ensino fundamental. É colorida, lúdica, onde os pequenos podem explorar desde livros em outras texturas, tais como os almofadas, até os que contêm *pop-up* com imagens que parecem saltar das páginas.

A equipe da biblioteca teve participação ativa nesse processo, dando incentivo à leitura, estabelecendo vínculo com os alunos, sugerindo leituras, auxiliando com referências bibliográficas para a mostra científica e organizando espaços para a exposição de trabalhos. Com isso, o espaço passou a conversar com os alunos que nos horários reservados à biblioteca orgulhavam-se em ver seu trabalho exposto e entrar em contato com o que o colega havia produzido, estimulando ainda mais a criatividade para novos projetos.

Também é importante destacar que as coordenações sinalizaram que o trabalho em conjunto resultou em alunos mais interessados em ler, e, por conseguinte, interpretando melhor os textos, sendo mais criativos e críticos. Para que não se perdesse o trabalho de incentivo e estímulo à leitura, foram disponibilizados livros por meio digital, contudo aguarda-se receber os estudantes na biblioteca para que possam novamente ter contato com os livros e desfrutar dos estímulos táteis, visuais e olfativos que eles proporcionam.

## REFERÊNCIAS


BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Uma proposta de atendimento às necessidades de informação dos usuários da biblioteca escolar por meio do benchmarking e do sensemaking. **Revista Inf.** Londrina, v. 15, n. 1, p. 37 - 54, jul./jun. 2010 .

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros Curriculares Nacionais**. (1. a 4. séries). Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAMPELO, Bernardete. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil**: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. [online]: s.n, [20--]. Disponível em: http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/230/ENAN054_Campello.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 jun. 2021.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Wilse da Costa; PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; Costa, Maria Neuma da Silva. O bibliotecário escolar incentivando a leitura através da webquest. In.: **Perspectivas em Ciência da Informação,** 2009. v.14, n.1, p.37-54. jan./abr. Disponível em: file:///C:/Users/professores/Downloads/download.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bóries. Biblioteca escolar e a leitura. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 35-45, 2003.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar.** São Paulo: IFLA, 1999. Disponível em: .Acesso em: 31 jun. 2021.

JOUVE, Vicente. **A Leitura**. São Paulo, UNESP, 2002.

KUHLTHAU, C. C. et al. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAROCCA, Maria Teresa Grimaldi; LADEIRA, Rodrigo; SILVA, Áurio Lúcio Leocádio da; MELLO, Ricardo Coutinho. **Marketing de Experiência**: um estudo dos aspectos conceituais. Scielo: 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/krWVt5QMvRWTyGyWgvLMyHJ/?lang=pt. Acesso em 02 jun. 2021.

MORAL MORAL, M.; FERNÁNDEZ ALLES, M. T. Nuevas Tendencias del Marketing: El Marketing Experiencial.In.: **ENTELEQUIA Revista Interdisciplinar,** n. 14, p. 237-251, May 2012.

PACHECO, Raquel. **Incentivo ao uso da biblioteca nas séries iniciais**: relato de experiência. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 303-310, jul./dez. 2007.

PALMEIRA, M. *et al*. Experiential Marketing in Bookstores an Analyses of Business Strategy and Customer Experience. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 33., 2009. São Paulo. Anais. São Paulo: ANPAD, 2009.

PITZ, Juliana; SOUZA, Vanessa Aline Schveitzer; BOSO, Augisa Karla. O papel do bibliotecário escolar na formação do leitor. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 405-418, jul./dez. 2011.

ROESLER, G.; MOLIANI, J. O uso da loja conceito e do marketing de experiência no setor de bebidas: um estudo de caso do Bar da Brahma. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO,** 39., 2016. São Paulo. Anais...São Paulo: Intercom, 2016

SALCEDO, Diego A.; STANFORD, Jailiny Fernanda Silva. O incentivo da leitura na biblioteca escolar. In.: **RBBD,** 2016. Disponível em: file:///C:/Users/professores/Downloads/377-1982-1-PB.pdf Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHMITT, B. **Experiential Marketing.** Barcelona: Deusto, 2006.

SCHMITT, B. **Journal of Marketing Management**, v. 15, p. 53-67, Feb.1999.

SCHMITT, B. Concepts, Frameworks and Consumer Insights. In.: **Foundations and TrendsR in Marketing,** v. 5, n. 2, p. 55-112, 2010.

SCHMITT, B. **Marketing Experimental.** São Paulo: Nobel, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

STAVIS, J. C.; KOCH, M. M. G.; DRABIK, V. R. Biblioteca escolar ao alcance das mãos. **Revista PEC**, Curitiba, v. 1., n. 1, p. 35-38, jul.2000-jul.2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

ZILBERMANN. R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

# CAPÍTULO 8

# CLUBE DE CIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Daniela Boff**
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora do Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Odilon Giovannini**
Doutorado em Física/ Astronomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estágio pós-doutoral na University of North Carolina at Chapel Hill, EUA. Professor adjunto da Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e do Programa de Extensão Engenheiros do Futuro (ENGFUT)

O presente artigo foi revisado e na versão original foi publicado e apresentado na Universidade Franciscana de Santa Maria-RS (UFN), no 2º Fórum Integrado de Ensino e V Mostra Gaúcha de Produtos Educacionais-Tema: Sementes no chão da escola: inovação na prática escolar.

*"A pesquisa no Clube de Ciências pode ter um papel fundamental, pois é por meio dela que os alunos se movimentam para a construção de conhecimentos por meio de questionamentos, elaboração de hipóteses e argumentos e do trabalho em equipe e colaborativo."*

## 1 I INTRODUÇÃO

Este produto educacional, na forma de guia, destina-se aos educadores de Ensino Médio que visam à formação e à estruturação de um Clube de Ciências nas suas escolas. O guia foi elaborado a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Clube de Ciências, conforme Mancuso, Lima e Bandeira (1996), é uma articulação de indivíduos curiosos, um espaço científico-pedagógico, uma associação de jovens organizados previamente segundo objetivos específicos, um grupo que desenvolve o saber, uma atividade extraclasse ou uma forma alternativa de fazer Ciência.

Nesse sentido, na escola, o Clube de Ciências possibilita aos educandos interagir com os colegas fora da sala de aula e desenvolver autonomia e habilidades relacionadas à cognição, à resolução de problemas, à elaboração e desenvolvimento de projetos, ao trabalho em equipe e colaborativo, à comunicação, entre outras, além de proporcionar um ambiente que favorece a compreensão de que a construção da Ciência é o resultado de uma ação social e coletiva. O Clube de Ciência na escola, portanto, pode contribuir para a formação integral do cidadão do século XXI.

Assim, o Clube de Ciências pode

promover o desenvolvimento de diversas aprendizagens, complementares àquelas da sala de aula. Coll (1997) cita que há três categorias de conteúdos de ensino que auxiliam no desenvolvimento de aprendizagens: os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Para tanto, as atividades no Clube de Ciências são planejadas para promover no estudante a construção e reconstrução de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e das habilidades cognitivas e socioemocionais, favorecendo a formação para questionar e intervir na sociedade de forma consciente e, ao mesmo tempo, crítica (MANCUSO, LIMA e BANDEIRA, 1996).

Uma forma de promover o desenvolvimento dessas aprendizagens dos estudantes no Clube de Ciências é por meio de atividades relacionadas à elaboração de projetos de pesquisa. Para Demo (1997), a base da educação escolar é a pesquisa, pois defende que a educação seja um processo de formação da competência humana. É por intermédio da pesquisa que o aluno aprende a ressignificar e construir novos conhecimentos, investigar, criar hipóteses, pois necessita diálogo crítico e criativo com a realidade, uma prática constante do "aprender a aprender" (DEMO, 2001). Neste sentido, ao promover o "Educar pela Pesquisa" como princípio pedagógico, proposto por Demo (1997), a escola pode contribuir para a formação de um cidadão crítico capaz de exercer sua cidadania com qualidade política e formal.

Dessa forma, a pesquisa no Clube de Ciências pode ter um papel fundamental, pois é por meio dela que os alunos se movimentam para a construção de conhecimentos por meio de questionamentos, elaboração de hipóteses e argumentos e do trabalho em equipe e colaborativo. E, assim, no processo de desenvolvimento da pesquisa, eles podem identificar as características da construção do conhecimento científico e a diferenciar e valorizar esse saber, a Ciência, em comparação com outros tipos de discurso e de conhecimento social (POZO e GÓMEZ CRESPO, 2009). A atividade de pesquisa, portanto, contribui para tornar os educandos protagonistas, capazes de intervir na sociedade, possibilitando transformar o meio em que vivem por suas aprendizagens e suas descobertas (MORAES, 2012).

Diante disso, o presente guia constitui-se em um material de apoio aos professores que visam à formação, à organização e ao funcionamento de um Clube de Ciências na sua escola para promover aprendizagens complementares àquelas da sala de aula. Também, o guia apresenta propostas de atividades, organizadas por unidades, visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa no Clube de Ciências para participação em Feiras de Ciências.

## 2 | O PRODUTO EDUCACIONAL

### 2.1 Tipo de produto

PTT1 - Material didático/instrucional.

## 2.2 Objetivo

Propiciar aos professores a formação, estruturação e funcionamento de um Clube de Ciências na escola e apresentar propostas de atividades visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa no Clube de Ciências para participação em Feiras de Ciências.

## 2.3 Público-alvo

Professores do Ensino Médio.

## 2.4 Nível de escolaridade

Ensino Médio.

## 2.5 Descrição do produto

O produto educacional encontra-se na forma de guia e constitui-se em um material orientativo para auxiliar professores e gestores de escolas na formação do Clube de Ciências. A partir do desenvolvimento de atividades extracurriculares no Clube de Ciências, busca-se auxiliar os alunos na elaboração de projetos de pesquisa visando à participação em Feiras de Ciências ou em outras ações que contribuam para a promoção das aprendizagens atitudinais, procedimentais e conceituais. O presente guia apresenta orientações para a criação do Clube de Ciências, de como iniciar o funcionamento do Clube, bem como as atividades que podem ser desenvolvidas, o processo de avaliação e a quantidade de encontros e a sua duração.

## 2.6 Dinâmica de aplicação

Para a implementação do Clube de Ciências na escola recomenda-se seguir as etapas descritas abaixo:

a) Formação do Clube de Ciências: o professor interessado em formar um Clube de Ciências na sua escola precisa estar familiarizado com as aprendizagens que podem ser desenvolvidas a partir da realização de atividades no clube. Para tanto, é importante apropriar-se dos objetivos pedagógicos de um Clube de Ciências. Após familiarizar-se com os objetivos do Clube de Ciências, sugere-se que o professor responsável, primeiramente, entre em contato com a coordenação pedagógica da escola para apresentar a ideia de formação do Clube e, com isso, buscar o seu apoio. No encontro com a direção, o professor fará uma apresentação com as informações mais relevantes como objetivos, espaço físico, recursos materiais, horários, entre outras, para a formação do Clube de Ciências. Recomenda-se que o professor já tenha uma lista de alunos com interesse em participar do Clube de Ciências. Com o aceite da direção da escola para a formação do Clube de Ciências, o professor responsável inicia a divulgação aos alunos da escola para participarem do Clube;

b) Organização do Clube de Ciências: com a autorização da direção da escola, o professor responsável passa nas salas de aula divulgando o Clube de Ciências e apresentando aos alunos quais são os seus objetivos, os tipos de atividades que serão desenvolvidas durante os encontros e os horários. Se o Clube de Ciências

visa atender a alunos do Ensino Médio, o horário para os encontros podem ocorrer no vespertino, por exemplo, das 18 horas às 21 horas, favorecendo, dessa forma, os que estudam no turno da manhã e da tarde. Os encontros do Clube de Ciências podem acontecer em salas de aula amplas, com classes e cadeiras.

Recomenda-se que no local para os encontros do Clube de Ciências sejam disponibilizados *datashow*, mural, armários, acesso à internet, entre outros materiais e recursos que possam facilitar as atividades. A duração dos encontros é de, aproximadamente, de duas a três horas e acontece toda a semana no contraturno. O ideal é que o Clube de Ciências inicie no mês de março e termine no mês de outubro, totalizando aproximadamente 30 encontros anuais.

Durante a execução das atividades do Clube de Ciências são realizados processos avaliativos que têm por objetivo identificar a evolução da aprendizagem dos alunos. Essas avaliações podem ser realizadas por meio dos seguintes instrumentos: questionários aplicados durante a realização das atividades do Clube de Ciências. Sugere-se a aplicação de quatro questionários. Os questionários devem conter perguntas abertas que possibilitam aos estudantes expressarem o que realmente estão sentindo no momento da aplicação; ficha de avaliação consiste em um instrumento para análise do desempenho do estudante de acordo com critérios estabelecidos para cada etapa da atividade; diário de bordo é um instrumento importante para a execução do projeto de pesquisa. Nele devem constar os registros de todas as atividades realizadas para a execução do projeto; relatório de pesquisa é um documento que consiste nos registros de todas as etapas da pesquisa desenvolvida pelos alunos. O documento deve estar estruturado com os elementos textuais que compõem um relatório de pesquisa. O professor responsável pelo Clube de Ciências é o encarregado de orientar os alunos na elaboração.

Após a formação e organização do Clube iniciam-se as atividades, que são descritas a seguir na forma de Unidades.

### *UNIDADE 1 - Atividades iniciais - Número de encontros sugeridos: 2*

O professor precisa preparar-se para receber os alunos que integrarão o Clube de Ciências. Após a apresentação pelo professor, inicia-se uma conversa acerca do desenvolvimento de projetos de pesquisa para a participação em Feiras de Ciências. Também nesse momento, os alunos se organizam em pequenos grupos de, no máximo, três alunos para começar as atividades de pesquisa. Em seguida, inicia-se o primeiro contato sobre o interesse dos estudantes. Nesse instante, também, solicita-se a realização dos registros no diário de bordo - caderno brochura e individual de cada grupo. Nesse diário, ele deve registrar todas as atividades realizadas para a evolução do trabalho. Esses registros são feitos em ordem cronológica, conforme o andamento do trabalho e devem abordar as atividades realizadas pelo grupo. Nessa unidade, aplica-se o primeiro questionário para acompanhar a evolução das aprendizagens adquiridas no desenvolvimento das atividades

propostas.

*UNIDADE 2 - Definindo o projeto de pesquisa - Número de encontros sugeridos: 2*

Depois de conversar com os alunos sobre possíveis problemas de pesquisa, o professor pode iniciar um bate-papo sobre as ideias de projetos. Nessa etapa, também são apresentadas as fases para a elaboração de um projeto de pesquisa.

*UNIDADE 3 - Organizando o cronograma- Número de encontros sugeridos: 1*

Sugere-se elaborar o cronograma por mês ou por encontro, especificando as tarefas a serem cumpridas. As tarefas, detalhadas no cronograma, podem ser alteradas conforme o andamento do trabalho. O cronograma é um documento individual e específico para cada grupo.

*UNIDADE 4 - Revisão bibliográfica - Número de encontros sugeridos: 3*

A revisão bibliográfica ou levantamento de informações é o que compõe a maior parte do trabalho e a que demanda mais tempo também. O levantamento de informações consiste na revisão da literatura de um determinado tema. Nesse levantamento, busca-se por informações em artigos, livros, teses, dissertações e sites acadêmicos confiáveis. É importante discutir com os estudantes sobre as fontes que são confiáveis.

*UNIDADE 5 - Relatório de pesquisa - Número de encontros sugeridos: 3*

O relatório de pesquisa é um documento no qual consta uma descrição completa da pesquisa desenvolvida. O professor explica aos alunos os elementos essenciais que devem estar no relatório de pesquisa como a objetividade, a clareza, a utilização da linguagem científica e a coerência na descrição da pesquisa realizada. O professor também pode explicar as regras de formatação estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para o relatório de pesquisa. Nessa unidade, aplica-se o segundo questionário para acompanhar a evolução das aprendizagens adquiridas no desenvolvimento das atividades propostas.

*UNIDADE 6 - Mãos na massa - Número de encontros sugeridos: 6*

O professor precisa estar atento que podem ser propostos projetos com o desenvolvimento de protótipos ou não. Eis:

a) Projetos com desenvolvimento de protótipo: nesse momento, inicia-se sua confecção. Lembrem-se de que o protótipo deve estar relacionado com o problema de pesquisa. Ele pode ser produzido com qualquer material, porém lembrando sempre da consciência ambiental e da ética. O material a ser produzido deve ser criativo, original ou até mesmo adaptado;

b) Projetos que não necessitam de um protótipo: é o momento de elaborar os questionários e fazer a sua aplicação. É muito importante validar o questionário para que o grupo consiga ter um excelente resultado para a sua pesquisa.

*UNIDADE 7 - Confrontando os dados - Número de encontros sugeridos: 3*

Essa unidade também é chamada de "resultados e discussão" e aborda o que os autores do projeto de pesquisa devem apresentar, interpretar e argumentar para buscar a resposta ao problema de pesquisa. Nessa unidade, faz-se necessário comparar os resultados obtidos com os resultados publicados e/ ou fazer uma análise dos conceitos estudados, realizando uma análise crítica e comparativa com diferentes autores. Essa análise serve, também, para testar as hipóteses do seu problema do projeto de pesquisa. Nessa unidade, aplica-se o terceiro questionário para acompanhar a evolução das aprendizagens adquiridas até o momento.

*UNIDADE 8 - Corrigindo erros - Número de encontros sugeridos: 5*

Nessa unidade, as atividades serão dedicadas para reavaliar os resultados do projeto de pesquisa, após realizar as correções identificadas na Unidade 7. Novamente, analisa-se os resultados obtidos e compara-se com os resultados já publicados. Além disso, os grupos também podem ajustar o protótipo para buscar melhores resultados ou refazer os questionários ou outros instrumentos de coleta de dados utilizados nos projetos de pesquisa.

*UNIDADE 9 - Finalizando a atividade - Número de encontros sugeridos: 5*

Hora de finalizar as atividades do Clube de Ciências.  Os últimos encontros do Clube de Ciências serão destinados para realizar melhorias no relatório de pesquisa, para a aplicação do instrumento de avaliação e para planejar as ações do ano seguinte. Nessa unidade, aplica-se o último questionário para identificar indícios da ocorrência de aprendizagens durante o desenvolvimento das atividades propostas.

## 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional, na forma de guia, apresentado nesse artigo, teve como objetivos fornecer orientações para a criação, organização e a realização de atividades pedagógicas em um Clube de Ciências, a fim de complementar a aprendizagem dos educandos do Ensino Médio por meio da elaboração de projetos para participar de feiras de ciências.

O guia apresenta orientações para a formação do Clube de Ciências, local para a realização dos encontros, recursos e materiais necessários, sugestão de cronograma para o desenvolvimento das atividades e apresenta uma sequência de atividades organizadas por

Unidades. Além disso, são sugeridos instrumentos que permitem verificar as aprendizagens dos alunos, tais como diário de bordo, questionários, fichas de avaliação e orientações para a produção do relatório final da pesquisa realizada.

O guia reforça a importância do desenvolvimento de atividades no Clube de Ciências como meio de adquirir aprendizagens complementares às da sala de aula. Vale ressaltar que o planejamento para desenvolver o Clube de Ciências na escola é fundamental, visto que é uma atividade que precisa da autorização da escola, um espaço físico para desenvolver as atividades, acompanhamento de mais professores que possam ajudar quando surgirem dúvidas de temas mais específicos, além de um cronograma para nortear as atividades semanais tanto para os alunos como para os professores e gestão escolar.

Assim, as atividades no Clube de Ciências são elaboradas para propiciar o engajamento dos estudantes e também para que os objetivos de cada encontro sejam alcançados. Os educandos precisam estar em um ambiente tranquilo e que os auxilie a elaborar projetos, capacitando-os para a participação em Feiras de Ciências, além de promover a aprendizagem por meio da pesquisa. Para tanto, as atividades propostas devem fazer sentido para os educandos e que eles se sintam felizes e estimulados para continuar no Clube de Ciências.

## REFERÊNCIAS

COLL, César. **Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANCUSO, Ronaldo (coord.). LIMA, Valderez, Marina do Rosário. BANDEIRA, Vera Alfama. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MORAES, Roque. **Aprender e pesquisar**: reconstruções propiciadas em sala de aula e em grupos de pesquisa. In.: STECANELA, Nilda (org). Diálogos com a educação: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 33-122.

POZO, J. I. & GOMÉZ CRESPO, M.A**. A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# CAPÍTULO 9

# CLUBE DE CIÊNCIAS: AMBIENTE INTERATIVO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Daniela Boff**
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora do Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Karen Caon**
Doutora em Qualidade do Meio Ambiente pela Universidade Feevale

**Ismael de Lima**
Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Projeto de Ensino Clube de Ciências e do Projeto de Extensão SpaceIF. Professor do Instituto Federal Sul- Riograndense/ Campus Lajeado

Versão original publicada em *SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V.4, N.4, 191 —193 , 2016.*

*"A ciência natural, por meio do método científico, é capaz de desenvolver o senso crítico, auxiliando-a a exercer sua cidadania por meio de escolhas e tomadas de decisões mais responsáveis, propiciando a construção de uma sociedade mais justa."*

## 1 I INTRODUÇÃO

As Ciências Naturais relacionam todas as disciplinas científicas que se dedicam ao estudo da natureza. O estudo de Ciências Naturais requer uma relação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, para isto há a necessidade de metodologias que não utilizem de forma única e exclusiva os livros. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCN, BRASIL, 2000), as interações utilizando métodos ativos, como experimentações e observações possibilitam mais interesse dos estudantes pelos conteúdos.

A fragmentação do conhecimento, característica do ensino formal, requer mudanças para acompanhar as necessidades do estudante nos dias de hoje. Para transpor esta fragmentação do conhecimento, escolhemos como guia teórico a metodologia de "ensino por projetos". Proposta inicialmente pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), a metodologia trabalha em favor de uma escola ativa e em favor da cooperação entre alunos. Defende que a sua finalidade é de proporcionar aos estudantes condições para que resolvam por si próprios os seus problemas. A partir de um tema gerador, que pode ser um problema a ser resolvido, colocando o educando no centro do processo educacional como participante do processo de construção do conhecimento sendo protagonista. Ao delegar ao professor o papel de orientador no projeto ao delinear etapas (flexíveis) e mediar a aprendizagem. Esses aspectos da pedagogia de projetos contribuem

para a formação de um ser mais autônomo em busca do conhecimento, um dos objetivos do presente trabalho.

Dentro desse contexto, o Clube de Ciências tem como objetivo a ação de educar pela pesquisa, em que o profissional da educação torne-se pesquisador no momento que inclui a pesquisa como princípio ativo educativo.

Segundo Demo (1996), educar pela pesquisa utiliza procedimentos de investigação científica, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos, desenvolvendo uma postura investigativa com os estudantes e promovendo um diálogo inteligente com a realidade.

O projeto do Clube de Ciências é um espaço-tempo no qual é possível os educandos interagirem e exercitarem sua autonomia e criatividade na resolução de problemas estabelecendo a relação entre a teoria e a prática, alinhada para a construção e reconstrução de conhecimentos que promovem no estudante aprendizados que possibilitam o desenvolvimento de autonomia emocional, social e intelectual, com consciência crítica para questionar e intervir de forma significativa na sociedade.

Essa ciência natural, por meio do método científico, é capaz de desenvolver o senso crítico, auxiliando-a a exercer sua cidadania por meio de escolhas e tomadas de decisões mais responsáveis, propiciando a construção de uma sociedade mais justa.

Para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2015), o ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Desde a busca do controle dos processos do mundo natural até a obtenção de seus recursos, as ciências influenciaram a organização dos modos de vida.

O histórico da implementação de projetos no ensino de ciências brasileiro, em especial, as famosas Feiras de Ciências, inicia-se nas traduções dos projetos norte-americanos na década de 60, seguido do treinamento dos professores e elaboração de materiais didáticos para essas atividades, pela mera repetição de experimentos por parte dos alunos em feiras de ciências como forma de viabilizar o tal método científico, até chegar aos projetos integrados ou interdisciplinares da atualidade.

Porém, o real potencial de um trabalho de feira de ciências não era explorado ao máximo. Os professores – exclusivamente os de ciências – assumiram a função de organizar o evento, definir os temas, cobrar relatórios e escolher os avaliadores encarregados por determinar os melhores trabalhos da mostra. O evento terminava no dia da apresentação.

No início da década de 90, outras áreas do conhecimento começaram a ser inseridas lentamente nas feiras. Citando diversos autores defensores do ensino integrado e interdisciplinar, Barcelos *et al.* (1997), defendem a escolha de uma metodologia da Pedagogia de Projetos dentro da escola como via de se superar o ensinar-e-aprender fragmentado, descontextualizado e disciplinar. Relatam que, raramente, os alunos conseguem vislumbrar por si só a integração dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas dos sistemas educacionais.

Para Barcelos *et al.* (1997), o ensino por projetos pode ser estruturado em três fases:

a) problematização e Sensibilização;

b) viabilização e Implementação;

c) consolidação e Avaliação.

A Feira de Ciências, portanto, constitui um lugar propício para um trabalho baseado na pedagogia de projetos, visto que "envolve criatividade e investigação na busca de soluções para uma situação problematizada".

Nesse cenário, o projeto Clube de Ciências promove a investigação científica caracterizada pela exploração do método de tentativa e erro,em que o papel dos professores é ajudar a desenvolvê-la. À medida que os projetos foram se desenvolvendo, foi possível proporcionar aos estudantes explorar o mundo de um modo mais sistemático, organizado e significativo.

As escolas tradicionais são conhecidas como instituições de reprodução de conhecimentos. Nos dias de hoje, é evidente que a formação desse tipo de aluno já está desnecessária. Precisamos quebrar os paradigmas envolvendo novas ideias, projetos que revertam o cenário atual da educação. Foi a partir dessa premissa, com o objetivo de uma aprendizagem baseada em conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais que o projeto Clube de Ciências se estruturou, por meio da realização de estratégias de aprendizagem dos conteúdos que consistem na execução compreensiva e nas repetições contextualizadas e significativas e não mecânicas. De acordo com Zabala (1998), utilizando conteúdos mais abstratos que envolvem a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação, é possível compreender e utilizar os conhecimentos de forma mais completa.

A partir dessas características, o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos privilegiou a construção do conhecimento por meio da proposição de atividades mais complexas, desafiadoras e que partam dos conhecimentos prévios. Assim, durante o processo de aprendizagem, o aluno precisou adquirir informações e vivenciar situações-

problema que o conduziram a novos conhecimentos, partindo de seus conhecimentos prévios para a elaboração de novos conceitos.

Tradicionalmente, a escola centra-se mais no trabalho com os conteúdos factuais e conceituais, que, sem dúvida, são importantes para a formação do aluno, o qual precisa situar-se em relação aos conceitos e aos fatos para compreender a realidade atual.

Nessa concepção, o papel do professor foi propor projetos facilitadores do aprendizado com temas integradores e possibilitando o acompanhamento da execução, visualizando todas as etapas de um projeto, tendo como objetivo "possibilitar a compreensão do significado de conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real apropriá-lo, em seu potencial, para o seu humano" (2015).

## 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projeto teve e permanece sua aplicação no Colégio La Salle Carmo, escola da rede particular da cidade de Caxias do Sul. Dentro do calendário acadêmico do colégio, a Mostra Científica do Carmo está prevista como uma atividade interdisciplinar das áreas das Ciências da Natureza – Química, Biologia e Física. Os alunos devem escolher um tema para desenvolver o projeto e apresentá-lo à comunidade escolar na mostra. A atividade é direcionada exclusivamente para as duas primeiras séries do Ensino Médio e, por isso, a maioria dos alunos que participaram do Clube encontra-se nessa seriação. Eles são convidados a participarem espontaneamente dos encontros extracurriculares do Clube, com intuito inicial de desenvolverem seus projetos para a mostra. O Clube acaba se transformando em um local de aprendizagem "fora da caixa" já que não existe uma grade de conteúdos. Assim sendo, mesmo orientados pelos professores das áreas das ciências, os estudantes são, sobretudo, guiados pelo tema de seu projeto e por sua habilidade de pesquisa e desenvolvimento.

Para que a aprendizagem baseada por projetos ocorra é necessário levar em consideração algumas organizações como:

a. dividir a turma em grupos: os alunos devem estar cientes da sua responsabilidade em buscar o conhecimento;

b. escolher o projeto ou tema de interesse do grupo;

c. gerenciar o grupo, ou seja, o professor como tutor atua monitorando o desempenho e o progresso do grupo.

## 4 | RESULTADOS

O nascimento e a implementação do Clube de Ciências possibilitou um espaço de troca de informações, socialização, criatividade e um ambiente facilitador de aprendizagem (Figuras 1 e 2).

De acordo com o desenvolvimento do Clube de Ciências, foi possível constatar um crescimento cognitivo, interesse pela pesquisa, autonomia e melhor compreensão do mundo científico e tecnológico, ampliando o vocabulário e possibilitando estabelecer melhores relações entre as disciplinas de Biologia, de Física e de Química.

Resultado concreto disso foi a Mostra Científica, que envolveu uma média de dez projetos selecionados com a participação de professores, da comunidade escolar, dos familiares e dos profissionais da área convidados a participar do processo avaliativo do estudante.

Diferente do que ocorre nas Feiras de Ciências, o Clube de Ciências torna-se uma ferramenta de aprendizado mais eficiente, pois é um processo contínuo que prepara o aluno para realização de uma mostra científica desde o início do ano letivo e mesmo após o término da Mostra os encontros continuam aperfeiçoando os trabalhos e dando continuidade à formação do educando para o meio científico.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto tem apresentado grande impacto na comunidade escolar. O Clube de Ciências contribuiu com sucesso nas atividades extraclasses, pois proporcionou para o ensino de Ciências Naturais um eficiente ambiente interativo e facilitador da aprendizagem, que resultou na Mostra Científica, e a partir da qual foram gerados trabalhos selecionados para Mostras Científicas extracurriculares.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. MEC. Brasília, DF: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF:2015.

BARCELOS, Nora Ney Santos. JACOBUCCI, Giuliano Buza. JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências "Vida em Sociedade" se concretiza".** Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 2015-233, 2010. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 10

# ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Raquel Mignoni de Oliveira**
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Ygor Corrêa**
Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-Doutor em Design (Design, Tecnologia e Educação), Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - PPGIE). É professor no curso de Graduação em Pedagogia da UCS. É professor e coordenador do primeiro curso brasileiro de Especialização em Dependências Tecnológicas: Intervenções Multidisciplinares, promovido pela UCS

**Andréia Morés**
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da UCS. Membro do "Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação", da Universidade (InovAval/UFRGS). Desenvolve pesquisas sobre: processos educativos, formação de professores e inovação, com ênfase em educação

*"As aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula no Ensino Remoto Emergencial, contemplando pontos fundamentais, por meio do diálogo, para que os professores consigam superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo, mobilizados pelas Tecnologias Digitais Interativas."*

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo[1], busca observar o cenário educacional, a partir de março de 2020, caracterizado pela pandemia da Covid-19[2], que tem exigido um olhar atento e de acolhimento aos professores, aos alunos e aos familiares, haja vista ser imprescindível repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro. Situação que, no Brasil, assim como nos demais países, desencadeou o surgimento da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE)[3] (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Diante do exposto, este estudo

1 Este estudo já foi publicado na revista Internacional de professores (RIFP) em 2020 e contemplou reflexões sobre o período de 2020 (Fonte: Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.). Logo, esta versão, publicada neste capítulo, estende-se também ao período de 2021.

2 "COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu, inicialmente, na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo" (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 03).

3 O modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.

discorre acerca da continuidade das aulas em tempos de pandemia de Coronavírus, com base em um relato de experiência vivenciado durante a participação de um curso de formação docente, voltado à instrumentalização para o uso de Tecnologias Digitais Interativas, com vistas à condução de aulas *online* na modalidade de ERE. O estudo, para além da experiência de imersão no processo de continuidade das aulas durante a pandemia e da participação em um curso de formação docente, tece considerações a partir de autores como Moreira; Schlemmer (2020), Castaman; Rodrigues (2020) e Santos (2020) e acerca da utilização de Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (GARCIA *et al.,* 2011) no ERE (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). O aporte teórico-epistemológico elencado visa a fomentar a reflexão sobre a formação docente, posto que os docentes estão na linha de frente da Educação em tempos de Covid-19. Diante do cenário mencionado, este estudo tem por finalidade contribuir cientificamente para com a área da Educação, no que concerne à formação docente em um contexto de ERE, que tem se atualizado com base no uso de TDIs e gerado inúmeros desafios (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Para tanto, este estudo, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), enquanto relato de experiência (FORTUNATO, 2018), dedica-se à descrição e à reflexão sobre a oferta de um curso de Formação Docente composto por duas dimensões, a saber: (a) teórica e (b) prática, promovido por uma rede privada de ensino, situada na cidade de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul (RS). Após a apresentação do curso de formação docente são apresentadas problematizações, a partir da literatura adotada, de modo a refletir sobre esse momento formativo e, até mesmo, quanto ao uso de TDIs na Educação Básica durante o ERE. Acredita-se que discutir o processo de formação docente e as TDIs nele envolvidas possa contribuir para possíveis modos de levar os docentes não somente à reflexão, mas à possível ressignificação de suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia de Covid-19.

## 2 | EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 desencadeou o isolamento social e, para tanto, a sociedade buscou alternativas para adaptar-se diante do surgimento de novas formas de viver, quando da permanência em casa por um período indeterminado (SANTOS, 2020). Esse vírus, por sua vez, causou o fechamento das escolas, como estratégia de enfrentar e evitar o contágio de Covid-19 (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020). Esse fechamento deu-se a partir do decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que preveem a substituição, ou seja, a continuidade das aulas[4], antes

4 Faz-se *mister* salientar que a orientação do governo brasileiro quanto à continuidade das aulas por meios tecnológicos, Ensino Remoto Emergencial, fez emergir uma discussão conhecida na área da Educação que é o abismo infraestrutural e, consequentemente, socioeconômico existente entre alunos de instituições públicas e privadas (Nóvoa, 2020). Tal realidade fez que inúmeras instituições públicas, de educação básica e superior, se mantivessem inativas até

presenciais, por meios tecnológicos digitais, que se estende, hoje, 2021, no modelo híbrido (alguns alunos vão à escola outros não, mantendo um formato de rodízio para evitar a aglomeração em sala de aula.). Essa estratégia visou a não prejudicar o ano escolar dos estudantes e, frente à situação, inúmeras instituições escolares, em especial, as privadas, e algumas públicas, aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). A modalidade de ensino, em questão, demandou que professores e alunos migrassem "para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07). A noção de mera transferência e transposição ao estilo das práticas presenciais faz com que se tenha que considerar que a tecnologia por si só "não muda as práticas pedagógicas" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 06), o que implica repensar as práticas educativas apoiada em TDIs.

No que tange à continuidade das aulas na modalidade *online*, os professores precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno). Na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, este poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1969). A partir disso, infere-se que os desafios pedagógicos têm sido muitos, "os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um." (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 09).

Diante do exposto, "é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa." (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28). Nesse sentido, destaca-se a relevância de investir na formação docente, em que Nóvoa (1992, p. 15) destaca que "práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores", favorecendo mudanças significativas no cenário educacional a contemplar pontos importantes para que os professores consigam superar suas dificuldades ao seguir o modelo de ERE. Além disso, por meio da formação docente, pode-se contribuir para o fortalecimento das práticas educacionais momentâneas, mobilizadas pelo ERE com a utilização de TDIs.

## 3 | TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS NO ENSINO REMOTO

o presente momento. No entanto, tem-se notado um "despertar" em relação à essa situação, haja vista que, ainda no mês de junho de 2020, tem-se percebido a urgente necessidade de retomar o ano letivo de forma remota, mesmo diante do crescente e assustador índice de contaminação por Covid-19 (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020).

## EMERGENCIAL

Tendo em vista o cenário da Covid-19, vive-se um momento singular no campo da Educação, que requer um olhar reflexivo diante da adoção de estratégias de enfrentamento. Essa situação gerou grandes mudanças na sociedade e, conforme referido na outra seção deste artigo, incluindo o fechamento das escolas e universidades (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 1,2 bilhão de estudantes de todo o mundo foram afetados com essa situação. Nesse horizonte, a utilização das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs)[5] ganhou espaço, exigindo que a escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela *online*. Essa substituição prevê, dependendo do tipo de rede de ensino, privada ou pública, que a continuidade das aulas ocorra, remotamente, de modo *online*, mediadas por computadores *desktop* ou dispositivo móvel (*notebooks*, *tablets* e *smartphones*), e sejam denominadas como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todavia, o ERE vem recebendo críticas, quando associado à Educação a Distância (EaD) (Williamson; Eynon; Potter, 2020; Moreira; Schlemmer, 2020), pois apresenta dimensões políticas, sociais e educacionais distintas à EaD.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) o modelo de educação, chamado de “ensino remoto ou aula remota” é definido como “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, busca suprir a emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa.

No ERE, professor e aluno estão *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), “o processo é centrado no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.”. Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), o ERE “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede”. Mas, afinal, como se espera que os professores façam uso das TDIs no ERE? Acredita-se que o uso das TDIs deva ir além da mera adoção de aplicativos e *softwares,* que permitam não a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, *tablets* e

---

5 Para Garcia *et al.* (2011, p. 82), “tecnologia digital interativa é uma produção criada pelo homem que pressupõe a comunicação interativa, ou seja, capaz de intervenção pelos sujeitos no conteúdo ou programa com o qual interage e que tem, na ferramenta tecnológica, a mediadora desse processo, que é dialógico, levando em consideração os *feedbacks* ao usuário.”.

*smartphones*, mas que fomentem o engajamento nas atividades didáticas, a interação[6], e a interatividade[7], com o conteúdo das aulas.

## 4 I DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO ENSINO HÍBRIDO

Frente às reestruturações ocorridas nas escolas, o processo de transformação do ensino presencial para o digital tem refletido em mudanças significativas, no que se refere ao ensino e a aprendizagem (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020), principalmente, no que concerne ao impacto da tecnologia digital como mediadora desses processos. Dessa forma, ao considerar que o ERE é uma estratégia temporária, então, cabe salientar que se acredita na consolidação do Ensino Híbrido (EH) como a modalidade educacional adequada para combinar aulas presenciais e *online*. Ao considerar a referida hipótese, depreendeu-se que faz sentido abordar neste artigo o que se está tomando por EH. Ressalta-se, ainda, que essa inferência não está apoiada apenas na concepção de uso de Tecnologias Digitais Interativas, mas sim no fato de que o EH permite coletar e personalizar as aulas a partir de seu formato em que mescla o uso de recursos computacionais contemporâneos com momentos presenciais.

Nesse sentido, o EH é entendido como um modelo que incorpora as principais características tanto da sala de aula tradicional, quanto do ensino *online*, mesclando as duas realidades (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Ele parte de dois modelos: (a) o disruptivo, que se distancia da sala de aula tradicional, utilizando o ensino *online*, e (b) o sustentado, que "combina a antiga tecnologia com a nova para criar algo que possua um melhor desempenho" (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, p. 25, 2013). Este formato de ensino tem por finalidade mesclar o ensino tradicional com outras formas de ensinar, sendo esse composto pelos modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, o que exigirá do professor um engajamento diante de aulas menos expositivas e mais provocativas, ou seja, ensinar por meio da resolução de problemas, da criatividade e da cooperação. Diante de tal modelo, o professor precisa assumir-se mais como mediador, auxiliando o aluno e do que sendo o detentor do conhecimento (TREVISANI; CORRÊA, 2020).

Nesse viés, acredita-se que o EH possa contribuir para a personalização do ensino, pois enquanto se investe no aprendizado *online*, pode-se destinar o tempo presencial para qualificar ainda mais outras práticas educativas, aprimorar e transformar ideias e experiências, que contribuam para a autonomia do aluno e para o domínio gradativo do conhecimento dele, tornando os momentos presenciais mais produtivos e colaborativos (Trevisani; Corrêa, 2020). Afinal, diante desses novos tempos, precisa-se aprender a extrair o sentido da informação, mais do que retê-la, além disso, necessita-se enfatizar

6 Ação mútua entre duas ou mais pessoas, sem uso de recursos mecânicos (Garcia *et al*., 2011, p. 82).

7 Ação que parte de algo mecânico, significando a ação humana (Garcia *et al*., 2011, p. 82).

a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, ou seja, aprender a se reinventar diante dos desafios. Contudo, para que se vivencie esse modelo de ensino-aprendizagem, é necessário que professor e aluno trabalhem em um mesmo ritmo de cooperatividade.

## 5 I UMA REDE DE ENSINO PRIVADA: PROFESSORES E O COVID-19

Diante do referido contexto de educar em meio à pandemia, trar-se-á a tessitura de uma rede privada, que tem se proposto à adoção de estratégias de enfrentamento ao distanciamento social causado pela Covid-19, quando do fechamento de suas unidades escolares (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020). A rede de ensino, em questão, está presente em 80 países, sendo mais de 93 mil educadores que contribuem na educação de 01 milhão de crianças, jovens e adultos (ensino infantil; ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). No Brasil, está presente em nove estados e no Distrito Federal, contando com 45 unidades escolares. Na Serra Gaúcha, a unidade situada na cidade de Caxias do Sul conta com aproximadamente 190 professores[8] e atende mais de 1700 alunos matriculados no ensino infantil; ensino fundamental e ensino médio. Com mais de cem anos de tradição na Educação, a rede em pauta preserva os princípios éticos e cristãos e os implementa por uma pedagogia baseada na afetividade. Ela possui uma infraestrutura que conta com laboratórios de química, física e informática, salas de inglês temáticas, sala de jogos, ginásio poliesportivo, área recreativa, biblioteca, capela, laboratório e salas de aula que possuem conexão com internet, computador e *datashow*.

Quando da portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, (Brasil, 2020a), a referida rede, tendo em vista a demanda por dar continuidade às aulas, aderiu à utilização de TDIs na modalidade de ERE. Fez-se necessário, então, prover a formação dos professores da rede a fim de capacitá-los para atuar na modalidade *online* de ensino. Cabe salientar, que a rede, de modo geral, tem, semestralmente, promovido a capacitação de seus professores por meio de Jornadas Pedagógicas voltadas às questões tecnológicas contemporâneas com TDIs. Portanto, pode-se inferir que a postura assumida pela rede apenas reforça sua preocupação em fomentar experiências educacionais significativas para os professores que recebem formação, quanto para seus alunos, no que se refere ao uso de espaços e recursos digitais na prática da docência. Deste modo, a rede apresentou uma proposta de formação docente em duas dimensões, a saber, a primeira, (a) teórica e, a segunda, (b) prática. A formação docente prevê qualificação da ação pedagógica dos docentes com vistas à atuação no ERE, sob uma ótica que se propõe à elaboração do emprego de TDIs em caráter educacional dialógico nas atividades de ensino e aprendizagem.

---

8 Salienta-se que, do ponto de vista da ética em pesquisa, este estudo não abarca entrevistas ou dados dos professores, enquanto sujeitos de pesquisa, haja vista que o estudo descreve e problematiza um curso de formação docente ofertado por uma rede de ensino privada.

## 6 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) de caráter exploratório, haja vista que o objetivo é relatar a experiência docente quanto à reestruturação dos processos educativos, a partir da participação e instrumentalização por meio de um curso de formação docente, como forma de dar continuidade às aulas da Educação Básica, sob a realidade educacional denominada, temporariamente, como ERE durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa exploratória, configura-se como relato de experiência que, de acordo com Fortunato (2018), tomado enquanto método de pesquisa, visa a discriminar o contexto investigado e qualificar as ações nele observadas, com vistas a permitir chegar a uma conclusão acerca da experiência em que o pesquisador encontrava-se inserido como participante. Deste modo, o relato de experiência pode cumprir o papel de balizador de experiências, assim, outros pesquisadores podem, a partir deste, refletir acerca de circunstâncias análogas ao que está descrito no relato. Ainda para Fortunato (2018, p. 45) um relato de experiência deve apresentar "nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional" sendo esses: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7)planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica. Este artigo, em geral, também pode envolver (a) levantamento bibliográfico; (b) relatos de experiência; e (c) reflexão que possibilitem a compreensão do objeto de estudo. No que tange o curso de formação docente, este foi promovido por meio da contratação de uma empresa de assessoria educacional[9], abordando o uso de ambientes informatizados ou práticas educativas com base na adoção de TDIs em caráter de Ensino Híbrido[10] ou digital. A formação docente está sendo promovida para todos os educadores da rede no Brasil, tendo sido dividida em duas dimensões, a saber, a primeira, (a) teórica e, a segunda, (b) prática, com vistas a abranger os professores, que atuam com os anos Iniciais, os anos Finais e o Ensino Médio. Na próxima seção, descreve-se a constituição da formação docente com o objetivo de problematizá-la, tendo por base a literatura da área de Educação (SANTOS, 2020; IMBERNÓN, 2010; FREIRE, 1969), Formação Docente (FREIRE, 1969; NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010) e sobre o atual conceito de ERE (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

## 7 | FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

No que tange às aulas, neste momento, realizadas na modalidade de ERE obrigou professores e alunos a se apropriarem de ferramentas digitais para seguir com o ensino, por isso tornou-se necessária a existência de algum ambiente *online* que centralizasse o

9 A empresa em questão é referência na América latina e oferece consultoria de tecnologia educacional e realizam a integração técnica, a capacitação dos profissionais e projetos de engajamento.

10 O Ensino Híbrido compreende um modelo de ensino mesclando momentos *online* e outros presenciais (HORN; STAKER, 2015).

processo de construção do conhecimento. Para os docentes desta rede, o ponto de partida desse trabalho remoto passou a ser a sala de aula virtual do Google ou *Google Classroom,* cujas aulas se caracterizaram conforme ocorriam as presenciais, ou seja, com a mesma carga horária e organização por períodos, onde professor e aluno estão ao mesmo tempo *online*. Contudo, essa mudança escancarou uma fragilidade muito grande: a falta preparo de professores e alunos para dar continuidade às aulas e, devido a esse desafio, a rede de ensino privada promoveu o curso de formação docente. Aqui desvela-se a importância da formação docente como estratégia para preparar os professores a fim de que possam dar sequência às aulas mesmo que remotas, pois entende-se que "os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os" (PIMENTA, 1999, p. 26), a fim de se encorajar e se preparar para enfrentar as situações do cotidiano.

Desse modo, a proposta de formação oferecida pela rede traz contribuições sobre o desenvolvimento profissional da instituição com o processo de capacitação de seus profissionais, incentivando a participação e a colaboração coletiva em prol da transformação da prática docente, para Imbernón (2010, p. 49) "o desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está construída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática.". Nesse sentido, a rede de ensino apresenta a proposta de formação, ministrada pela empresa de assessoria educacional contratada, em duas dimensões: a primeira em uma abordagem teórica e a segunda em uma abordagem prática.

No que se refere à parte teórica, esta foi apresentada por meio de uma videoconferência, tendo como proposta um "Guia de Viagem", composto por seis vistas panorâmicas: (a) Segurança e Cidadania Digital; (b) Busca, Seleção e Gestão do Conhecimento; (c) Criação de Conteúdo Digital; (d) Comunicação, Organização e Autogestão; (e) Avaliação; e (f) Ensino Híbrido (EH), por competências digitais, fundamentada pelo quadro de competências digitais da união europeia. Inicialmente, os professores se cadastraram para participar da sala de aula virtual (*Telescope*), a fim de explorar os conteúdos por meio de vídeos e textos em forma de guias. Foram disponibilizados sete vídeos com duração entre dois e oito minutos cada um e dois guias de bolso, materiais descritivos em forma de tópicos, que retomam, resumidamente, as instruções apresentadas nos vídeos. Esses materiais abordam assuntos relacionados às "Vistas Panorâmicas", anteriormente, mencionadas. Ao final de cada "vista" é proposto um teste sem pontuação para que se coloque em prática o que foi abordado. Esses módulos não são liberados de uma só vez, o professor deve cumprir algumas etapas, a fim de ter liberação para outras seções. A abordagem teórica teve uma carga horária de 6 horas. Essa foi a primeira etapa realizada em 2020, em 2021, tendo em vista a continuidade do EH, foi dada continuidade a essa formação com o módulo 2, seguindo a mesma estrutura, mas aprofundando e explorando ainda mais os recursos da

plataforma *Google for education*.

Ainda na dimensão teórica, observa-se que o curso foi realizado em uma perspectiva instrucional, já que o objetivo é contribuir para que os professores explorem conteúdos a partir do uso das ferramentas do *Google* para uma transformação digital no dia a dia durante a pandemia de Covid-19. No que se refere à formação, nenhuma base teórico-epistemológica foi apresentada enquanto embasamento conceitual, com vistas à reflexão sobre a Cultura Digital no contexto escolar, o que destaca o caráter instrumental da formação docente oferecida. Neste momento pandêmico, por exemplo, em que os professores foram surpreendidos a ensinar remotamente, esse olhar para a instrumentalização do professor, torna-se necessário, porém é preciso ir além dele, ou seja, investir em uma formação docente que contemple a relação com o humano, o diálogo, a emancipação, a autonomia e as tecnologias relacionadas com essa dimensão. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 28), "sendo a educação digital em rede [...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores". Diante da conjuntura atual, não há dúvida de que a formação docente é indispensável, pois traz contribuições para que as aulas remotas aconteçam com qualidade, mas, ainda assim, é preciso espaço para problematizações e reflexões com base na literatura da área da Educação. Desse modo, além dessa referida formação, foi introduzido paralelamente, momentos de escuta e diálogo, bem como, palestras que visam a reflexão docente quanto à necessidade da ressignificação do papel docente e discente na prática educativa.

No que se refere à parte prática da formação docente, foram oferecidas *lives,* realizadas através da plataforma do *Youtube*, contemplando, exclusivamente, tutoriais sobre a utilização de ferramentas do *Google*, como Formulário, Planilhas, *Drive*, Sala de aula virtual (*Classroom*), Apresentações, Documento (*docs*), Meet, Agenda e *Jamboard,* para incentivar os docentes a utilizarem os recursos tecnológicos digitais. Salienta-se que a formação prática voltou-se apenas para ferramentas do *Google*, sem considerar outros recursos computacionais de caráter educacional, na primeira etapa. Já, na segunda parte da formação (2021), foram exploradas outras ferramentas para além da plataforma Google, mas, de que uma maneira, podem ser usadas de modo conjunto a ela. Esses recursos foram sugeridos para contribuir no desenvolvimento de aulas mais dialógicas, no que se refere a atividades pedagógicas e avaliações. Cada uma dessas ferramentas foi apresentada como essencial na construção do ensino e da aprendizagem. Em relação ao uso de formulários, por exemplo, é possível, criar perguntas e testes com autocorreção. Este recurso gera gráficos que podem ser analisados pelo professor, posteriormente, a fim de personalizar o ensino. Já as planilhas são indicadas para organização de notas e podem estar interligadas ao uso do formulário e do *classroom* quanto a essa finalidade. No que se refere ao uso da agenda, este é um recurso que está ligado ao *meet,* permitindo o agendamento das aulas virtuais com os alunos. O *classroom* é a sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos. Este ambiente, nesse âmbito, é o

principal, pois ele é o canal de comunicação, nos momentos assíncronos*,* entre o professor e o aluno, e nele concentra-se, basicamente, todos os outros recursos, como o *Google* apresentação, para criação de *slides*, *Google Docs,* para elaboração de textos, e, até mesmo, o acesso ao *meet* para realização das aulas *online*. O *meet,* por sua vez, tem sido um dos principais recursos para as aulas síncronas, uma vez que permite estar com o aluno em tempo real. Já, o *Jamboard* é como uma lousa interativa, em que se permite escrever, desenhar, criar histórias em quadrinhos, resolver problemas matemáticos, mostrar figuras, dentre suas principais funções.

Durante as oficinas, os professores interagem e tiram dúvidas sobre os suportes apresentados por meio do *chat*[11]. Os encontros acontecem semanalmente, possuem uma carga horária de 02h cada, e visam, também, preparar os professores para possível certificação do *Google for Education.* Além disso, a empresa de assessoria educacional contratada disponibilizou uma sala de aula virtual pelo *Google Classroom* para poder dialogar, tirar dúvidas, compartilhar materiais pedagógicos e de leitura com os professores da rede. Ressalta-se, no entanto, se tratar de uma relação docente-participante do curso com o representante da empresa contratada e não diretamente entre o grupo de docentes, colegas de profissão da rede.

Nesse escopo, faz-se uma reflexão sobre os processos de formação aqui oferecidos. Entende-se que se está vivenciando um momento atípico na educação e que a instrumentalização nesse momento é importante para que os professores consigam dar conta de ensinar com a mediação das TDIs, mas isso não significa dizer que essa é a única forma de contribuir para a formação docente. Compreende-se juntamente com Imbernón (2010, p. 51) que "não existe apenas uma solução, como críticos devemos configurar teorias e ações pessoais.", assim, o olhar para as práticas diariamente e buscar sempre melhorá-las, adaptá-las as novas realidades que vão surgindo, também é formação, pois "quem traz a mudança são os professores. Se queremos mudar devemos criar uma comunidade criticamente reflexiva e comprometida com a educação." Imbernón (2010, p. 51), para tanto, a reflexão também deve ser incentivada nos momentos formativos.

Essa continuidade da formação tem sido mensal e ocorre por meio de rodas de conversa, palestras, oficinas, dentre outras possibilidades, potencializando o trabalho colaborativo. Acredita-se que o que mais se evidencia em todo o processo, aqui descrito, são o acolhimento, o cuidado e a preocupação em preparar seus professores para fazerem o ensino e a aprendizagem acontecerem com qualidade em tempos difíceis como o da pandemia de Covid-19.

Entretanto, é importante destacar que os momentos de formação contribuem para que se amplie as práticas educativas, quanto à proposição de atividades que façam uso de recursos digitais, instrumento necessário diante ERE. Por estarem vivenciando esse processo de ensinar e de aprender, os professores estão tendo que repensar o ensino dos

11 Todos os questionamentos, comentários e dúvidas eram recebidos e respondidos por uma pessoa da assessoria.

conteúdos, bem como criar atividades e avaliações a partir de ferramentas digitais e isso tem gerado muito trabalho para o docente, pois além de ensinar em tempo real (*online*), tem que adaptar todo o material a ser explorado (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).Tais materiais, atividades e avaliações são sempre acompanhadas pela coordenação da escola, que recebe o planejamento do professor com antecedência e, assim que aprovado, é posto em prática via plataforma *Classroom*. No entanto, percebe-se que não há um espaço destinado àquele conteúdo que é desenvolvido pelos professores, ou seja, não tem sido ofertado nenhum local na plataforma para repositório de planos de aula, o que impossibilita que professores da mesma disciplina tenham acesso aos conteúdos e às atividades de aula criados pelos seus colegas. Considerando esse não acesso em âmbito coletivo, é importante pensar em se trabalhar colaborativamente, a fim de minimizar a sobrecarga que o professor está tendo neste momento.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das grandes transformações sofridas em decorrência da Covid-19, a escola privada encontrou na formação docente uma maneira de dar suporte aos profissionais (professores) para que se adequassem ao novo modelo de ensino (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que *online*. Essas aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula no ERE, contemplando pontos fundamentais, por meio do diálogo, para que os professores consigam superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo, mobilizados pelas TDIs. Contudo, a partir das reflexões trazidas neste estudo, observa-se: a) a necessidade de formação para além da instrumentalização mesmo diante do ERE, ou seja, a necessidade de um espaço digital em que os professores possam interagir quanto às suas práticas no ERE; e b) ausência de compartilhamento de materiais elaborados pelos professores em um repositório digital da rede privada de ensino. Em relação ao item (a), a inferência citada está embasada na própria participação no curso de formação quando da compreensão de que se fazia necessário poder dialogar e refletir no coletivo a respeito da própria formação sobre aspectos como: (I) tecnologias digitais adotadas; (II) potencialidades e fragilidades de tecnologias empregadas em atividades; (III) adequação e inadequação de uma determinada tecnologia em relação ao tipo de conteúdo da disciplina; e (IV) relatos de *best practices* (melhores práticas). Já em relação ao item (b), a inferência está pautada no fato de a rede privada de ensino apresentar professores atuantes em disciplinas comuns, os quais não estavam em diálogo entre eles, de modo a disponibilizar na plataforma *online* as atividades semanais que elaboravam para turmas de alunos da mesma disciplina e faixa-etária educacional. Entende-se que, talvez, fosse necessário personalizar os materiais, de acordo com o perfil de cada turma, mas, no entanto, um professor da mesma disciplina não iniciaria a elaboração do conteúdo do ponto zero e isso não geraria, possivelmente,

sobrecarga de trabalho diante do ERE.

No que se refere ao curso oferecido pela rede de ensino privada, diante de tal situação, é compreensível que a instrumentalização tenha sido seu primeiro investimento quanto à formação docente, considerando tamanho desafio a ser enfrentado pelos professores diante do uso de TDIs para o ERE. No entanto, é importante pensar as formações docentes para além da instrumentalização, de modo a criar momentos de reflexão e diálogo. Além disso, faz-se necessária a discussão sobre o que tem sido elaborado, para além da própria produção. Compartilhar e problematizar estratégias didáticas, a partir de boas práticas no coletivo, potencializa o ensino e a aprendizagem, para que haja engajamento entre os pares, enquanto momentos formativos, em que mesmo se tratando do ERE, as aulas *online* possam ser dialógicas e não meramente expositivas. Todavia, o entendimento de que o conteúdo deve ser construído de acordo com as demandas de cada turma, refere-se à denominação de prática de ensino e de aprendizagem, situadas na dimensão do ensino híbrido, que sucedeu o, então, temporário, ERE. Além disso, compreende-se que a formação docente é fundamental para preparar os professores, assim como se está inferindo neste estudo, contemplando a dimensão humana, dialógica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS


Brasil. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: http://abre.ai/bgvB. Acesso em: 20 maio 2020.

Brasil. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020**. Disponível em: https://cutt.ly/9inmB8v. Acesso em: 10 jun. 2020.

Brasil. Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://abre.ai/bgvH. Acesso em: 20 maio 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: http://abre.ai/bgvJ. Acesso em: 10 jun. 2020.

FORTUNATO, I.. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 37-50.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

GARCIA, M. F. *et al*. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: http://abre.ai/bgvL. Acesso em: 10 jun. 2020.

NÓVOA. A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

TREVISANI, F. M.; CORRÊA, Y. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Prâksis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 2 | maio/ago. 2020

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. UNESCO Website [22/05/2020]. Disponível em: http://abre.ai/bgvO. Acesso em: 20 maio 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coor.). **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe 1. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: http://abre.ai/bgvP. Acesso em: 20 jun. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

# CAPÍTULO 11

## O ENSINO NA LÍNGUA INGLESA E A ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Raquel Mignoni de Oliveita**
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Marina Camargo Mincato**
Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Coordenadora Pedagógica do Programa Bilíngue e professora de Língua Inglesa do Colégio La Salle Carmo, Caxias do Sul/RS

**Roberto Carlos Ramos**
Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Texto original publicado na língua inglesa intitulado: Teaching English Language with the Mediation of Digital Technologies in the Context of Remote Education in Times of Pandemic. International Journal of English Literature and Social Sciences. v.6, n.5, 2021. p. 99-107. DOI: 10.22161 / ijels.65.16. Esta versão em português apresenta alterações de acordo com os objetivos desta obra.

*"O uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Inglesa, quando aliado à atuação docente, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos, atrelado à formação docente, porém é necessário o cuidado da dimensão emocional dos alunos e da importância do engajamento dos estudantes, para a efetivação das aulas remotas".*

## 1 | INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos e alterou muitas práticas sociais com o isolamento social. (HENRIQUE, 2020).

Desse modo, para viabilizar a continuidade das atividades letivas, o Ministério de Educação (MEC) promulgou dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia (BRASIL, 2020 a,b,c,d,e,f,g,h,i). No âmbito da Educação Básica, amparados nos dispositivos relativos a esse nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e os professores foram mobilizados a (re)criar estratégias para o atendimento das crianças e dos adolescentes fora do ambiente escolar.

O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de "ensinar a ensinar e de aprender a aprender", com apoio das tecnologias digitais, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual, tornou-se uma realidade, assim como a realidade também se hibridiza numa realidade/

virtualidade. (MACEDO, 2017).

Ao observar esse cenário de tantas incertezas e mudanças, busca-se, por meio de uma pesquisa tipo estudo de caso, analisar as práticas docentes do ensino da Língua Inglesa com a mediação das tecnologias digitais no contexto excepcional do ensino remoto em tempos da Pandemia da COVID-19.

O estudo tem como referencial teórico as competências e as habilidades dispostas na Base Nacional Curricular Comum - (BNCC, BRASIL 2017) e no Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), os quais apresentam como um arcabouço para a elaboração e garantia do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa por meio de diversas práticas pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2019), disponibilizada na ferramenta G*oogle forms*. Para a análise dos dados, foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), categorizados em eixos temáticos a partir dos conteúdos das respostas dos educadores. Aceitaram participar da pesquisa seis (100%) dos educadores que exercem a docência da Língua Inglesa no Ensino Fundamental II.

As reflexões apresentadas são decorrentes das seguintes questões realizadas aos educadores e que nortearam a investigação: Quais os aspectos positivos e negativos do ensino remoto das aulas de Língua Inglesa? Como foi o engajamento dos estudantes nas aulas remotas? Quais as ferramentas digitais como estratégia pedagógica? Quais as práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto da disciplina da Língua Inglesa? Perspectivas do uso das novas tecnologias digitais na retomada das aulas presenciais.

Feitas tais considerações, a estrutura textual está organizada de forma que, inicialmente, contextualiza-se o foco temático e a metodologia da pesquisa. Na sequência, apresentam-se a análise e a interpretação dos dados coletados. Por fim, serão retomados os principais achados do estudo.

## 2 | ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Diante do cenário educacional que se apresenta devido ao ensino remoto, busca-se refletir sobre a inserção das tecnologias digitais (TDs) como forma de dar continuidade às aulas no período de isolamento social, usado como estratégia de combate à pandemia da Covid-19.

Para tal finalidade, busca-se nos documentos apresentados a seguir observar o papel das TDs no ensino. Ao considerar o PNE (BRASIL, 2014), esse já apresentava as tecnologias digitais como estratégias para melhorar os índices nacionais do Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB, BRASIL, 2007), mostrando que o reconhecimento desse recurso no campo da educação não é tão recente quanto se imagina,

destacando as seguintes estratégias:

> 7.6 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.
>
> 7.7 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos estudantes.
>
> 7.11 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2007).

É incontrovertível as possibilidades educacionais que as tecnologias digitais abrem para o trabalho docente enquanto mediadoras dos processos de ensinar e de aprender. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que o uso delas em sala de aula requer uma ruptura do ser professor que passa de detentor do conhecimento para facilitador dos processos de aprendizagem.

Contudo, além do PNE (BRASIL, 2014) abordar o uso das TDs como um recurso positivo a ser explorado pelos professores, a BNCC (BRASIL, 2017) também potencializa-as como estratégia de ensino, assegurando na competência da cultura digital no qual enfatiza que o aluno deve,

> estar em contato com as tecnologias digitais para que possa compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, significativa e ética a fim de acessar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria. (BRASIL, 2017).

Nesse horizonte, questiona-se: por que as tecnologias digitais se disseminaram com mais intensidade apenas nesse contexto pandêmico, já que antes eram tão pouco exploradas, mesmo sendo uma competência obrigatória a ser desenvolvida de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), e um recurso em potencial conforme o PNE (BRASIL, 2014)? A partir de tal questionamento, pode-se afirmar que a formação continuada de professores e a necessidade do uso dessa ferramenta foram os movimentos precursores para o engajamento das tecnologias digitais na escola durante o ensino remoto.

Desse modo, conclui-se que as TDs têm sido reconhecidas pelos documentos analisados como uma forma de promoção do ensino e da aprendizagem, contudo, antes da pandemia, caminhava-se a passos lentos, pois não havia tanto engajamento por parte dos professores e, tampouco, formações que dessem suporte a eles para que as adotassem em suas aulas. Porém, com o advento da pandemia da Covid-19, as escolas se viram obrigadas a proporcionar movimentos de formação e os professores a aprender a ensinar diante do desconhecido. Tendo como referência essa trajetória educacional, espera-se que se caminhe para um cenário de grandes rupturas no que concerne à educação futura.

## 3 | O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

O ensino da Língua Inglesa, devido à sua relevância para a comunicação global, figura como um idioma influente de prestígio e de relevância no ambiente escolar. Comunicar-se em inglês é também maximizar as possibilidades de estar conectado aos acontecimentos do mundo e assumir a identidade de cidadão global, permeando diferentes culturas e apropriando-se de elementos interculturais.

Ao ter em vista esse cenário, olha-se também para a BNCC (BRASIL, 2017) que define o ensino do idioma como obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que, em qualquer escola do país, a partir dessa etapa escolar, o ensino de Língua Inglesa deve ser assegurado na grade curricular.

Conforme atestado pela promulgação do documento, a escolha do inglês como língua adicional justifica-se pelo seu papel na comunicação mundial. A língua franca é utilizada por falantes espalhados pelo globo com os mais variados repertórios linguísticos e culturais.

Para tal, ensinar uma língua adicional significa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), apresentar o vasto mundo que se configura, realçando os traços da diversidade, que lançam bases na própria sala de aula e se estendem por todos os espaços públicos da vida social. Oportuniza-se, assim, uma reflexão sobre si, enquanto indivíduo e sobre suas condições mediante o encontro com o outro, compreendendo seu eu singular e o mundo plural no qual se vive. Nesse encontro, o aluno é oportunizado a contrastar elementos interculturais da sua própria cultura, bem como identificar valores atribuídos às demais culturas da sociedade em que vive.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.241), sustenta que:

> aprender a Língua Inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da Língua Inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Nesse cenário, o Colégio La Salle Carmo verifica a importância da oferta da Língua Inglesa não apenas na etapa dos Anos Finais, mas iniciando na Educação Infantil e fomentando o ensino de qualidade do idioma dentro da grade curricular.

Em 2021, a Educação Infantil conta com três períodos semanais de Língua Inglesa no currículo, seguidos por dois períodos semanais no Fundamental I e quatro períodos semanais no Fundamental II. Essa configuração de carga horária estendida, caminha

em consonância com os aportes da BNCC (BRASIL, 2017) no que rege uma educação integral, ressaltando-se que aprender uma língua adicional abrange muito mais que o aprimoramento de habilidades linguísticas, abrindo espaço a um trabalho interdisciplinar, favorecendo, então, o processo educacional na sua totalidade onde,

> a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14).

Assim, caracteriza-se o ensino de Língua Inglesa na escola como um catalisador para o desvelar do mundo social, aproximando o aluno da linguagem para acessar esse universo pluralizado. Trata-se da oportunidade de criação de códigos próprios que alcançam proporções maiores. Nessa perspectiva, o indivíduo desenvolve-se integralmente, estando aberto para conviver com a diversidade, vive experiências múltiplas, identificando-se enquanto cidadão, seja no seu espaço imediato ou como membro de um grupo vivendo a coletividade.

## 4 I ABORDAGEM METODOLÓGICA

O Estudo de Caso (YIN, 2001) tem como foco investigativo o uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental II diante do ensino remoto. Conforme sugere Yin (2001), na realização de um Estudo de Caso é fundamental a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, com vistas à triangulação das informações obtidas por meio de diversas fontes.

Aceitaram participar das pesquisas seis professores que ministram o componente curricular de Língua Inglesa para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2020. A faixa etária situa-se entre os 26 e os 52 anos. Todos são graduados e três (50%) informaram ter cursado algum curso de Pós-Graduação *Lato Sensu.* Em relação ao tempo de exercício da docência, todos os professores atuam entre um e dez anos. No que refere à carga horária semanal, todos os pesquisados atuam entre 14h e 40h semanais e apenas um professor havia lecionado aulas de inglês em formato *online* antes da pandemia.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário disponibilizado via *Google forms,* observando-se os aspectos éticos de pesquisa. Para a análise dos dados foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

## 5 I O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é o ensino da Língua inglesa, portanto, procurou-se ampliá-la para que se pudesse ter diferentes relatos de experiências sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto durante este período da pandemia da COVID-19.

O Colégio La Salle Carmo está situado na Serra Gaúcha e pertence a uma rede privada de ensino. Oferece todas as etapas da Educação Básica, atendendo estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes média e alta. Dessa forma, trata-se de um contexto escolar em que os estudantes possuem acesso às tecnologias digitais de ensino, a equipamentos eletrônicos e à *internet*.

O colégio adotou, para o ensino remoto, o sistema de gerenciamento de conteúdos na plataforma digital *Google Classroom.* De forma articulada a esse sistema de gerenciamento, os professores adotaram outras ferramentas, aplicativos e recursos tecnológicos que consideraram apropriados para o desenvolvimento das competências previstas nos Planos de Estudo de Língua Inglesa.

No que diz respeito à organização da disciplina de Língua inglesa na escola, em 2021, a Educação Infantil conta com três períodos semanais no currículo, seguidos por dois períodos semanais no Fundamental I e quatro períodos semanais no Fundamental II. Os alunos utilizam material didático *Cambridge* e as aulas buscam o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais: leitura, escrita, prática auditiva e comunicativa. Ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos têm a possibilidade de realizarem exames internacionais de *Cambridge*, atestando a proficiência.

Tendo-se em vista o contexto de pesquisa, é importante salientar que os pesquisadores estão diretamente envolvidos com o ensino de Língua Inglesa no ensino regular no Ensino Fundamental II, na gestão pedagógica e na formação de professores da Língua inglesa, razão pela qual mantêm contato direto com os professores e onde é realizado a coleta dos dados, bem como envolvimento dos pesquisadores no estudo.

## 6 I DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo-se presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o foco desta seção é a apresentação e a reflexão sobre os dados coletados, os quais estão dispostos na sequência, em quatro eixos temáticos. Para efeitos de padronização, quando se faz menção ao explicitar fragmentos das respostas coletadas, convencionou-se utilizar as seguintes denominações: P (para professor), seguido do número do questionário dos que exercem a docência.

## Eixo temático I – Aspectos positivos e negativos do ensino remoto na disciplina de Língua inglesa

Esse eixo temático busca examinar ideias recorrentes nas respostas dos professores, às quais se destacam os aspectos positivos acerca do ensino remoto, como a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias adotadas, as trocas de experiência entre docentes, as aulas interativas, a formação docente e mais autonomia dos estudantes.

Os fragmentos, a seguir, contextualizam alguns dos aspectos supracitados relativos aos aspectos positivos do ensino remoto da Língua inglesa:

> Utilização de recursos tecnológicos; apoio dos colegas, com troca de experiências entre os docentes; uso de novas metodologias de ensino; novos desafios e novas experiências. (P1).
>
> Foram aparecendo no decorrer das aulas e também com a formação dos professores tornando as aulas mais atrativas e participativas. O carinho dos alunos e equipe da escola foram o aspecto mais brilhante e incentivador.(P2)
>
> A descoberta das inúmeras ferramentas, aplicativos, sites, jogos online e outros... foi ter descoberto e conhecido o trabalho de professoras do mundo inteiro e poder dividir e partilhar o conhecimento. (P3).

Mediante a síntese das respostas do conjunto de respondentes e os fragmentos apresentados, constata-se que o grupo de professores considerou o uso das tecnologias digitais como essenciais nas aulas remotas, fomentada pela utilização de "(...) tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas no sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos estudantes." (BRASIL, 2017).

Para Levy (1999), os professores encontram-se em um contexto que foram envolvidos e provocados a utilizar as tecnologias digitais, havendo um crescente número deles alinhando-as à sua prática pedagógica, indo ao encontro, também, do desafio de ensinar a Língua Inglesa à geração de alunos nascidos na era digital. Apesar do desafio de ensinar essa geração em meio à pandemia, ainda se apropriando das TDs, destaca-se tudo isso como positivo, no entanto, como se sabe, nem tudo é visto como potencialidade, por isso, a seguir, salienta-se as principais fragilidades encontradas pelos professores nesse percurso.

Os professores de Língua Inglesa enfatizaram algumas dificuldades vivenciadas no contexto do ensino remoto, como, por exemplo, "ter de se adaptar, rapidamente a uma nova metodologia de ensino" (P1), "a pouca interação entre os alunos e acompanhar a aprendizagem" (P2), "a perda da cultura oral da Língua Inglesa, adaptação a curto espaço de tempo a esse modelo de ensino," (P3) e o "desafio de dar maior apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem." (P5).

Essas falas demonstram que apenas incorporar os recursos tecnológicos não transformam os processos educacionais, no entanto, "[...] modificam substancialmente o

contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos." (Coll e Monereo, 2010, p. 11). A fragilidade é, justamente, estimular os alunos a participarem, despertando neles a autonomia, pois, apesar de serem nativos digitais, não estavam acostumados a serem protagonistas dos processos de ensinar e de aprender e, também, de usarem certas tecnologias digitais.

Todavia, Barreto e Rocha (2020) destacam o quanto os professores se reinventam no período de pandemia: mesmo sem uma preparação adequada, há uma busca incansável por oferecer o melhor aos seus estudantes para que eles não ficassem desassistidos e pudessem desenvolver as competências e as habilidades necessárias de forma autônoma. Nesse horizonte, destaca-se o papel do professor como mediador, buscando estimular os alunos para que houvesse um ensino de qualidade, mesmo que na modalidade remota.

### Eixo temático II - Engajamento dos estudantes nas aulas remotas

A BNCC (BRASIL, 2017) desafia os professores nos processos de ensino e de aprendizagem quanto ao desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, porém, com a pandemia da COVID-19 e a necessidade do ensino remoto, houve uma aceleração desse movimento digital. As tecnologias digitais na escola estavam sendo adotadas de forma lenta e progressiva, mas com a alteração do formato tradicional da sala de aula para o ensino remoto, por causa do isolamento social, teve que ser aplicada de imediato, o que impactou na dimensão emocional dos adultos e das crianças.

Nesse sentido, a dimensão emocional é retratada pelos professores quando da redução percebida no que se refere ao engajamento, à participação e à motivação dos estudantes nas aulas remotas. Segundo eles, os aspectos mais recorrentes são:

> Participação dos educandos do Ensino Fundamental 2 muito baixa. Eram poucos que realmente participavam. (P1).
>
> Devido ao fato de não ligarem a câmera e também, poucos, ligarem o microfone para uma interação mais completa, foi muito difícil esta participação. Mas com o decorrer do tempo, alguns se destacam e as aulas seguem o rumo planejado. (P2).
>
> Alguns muito motivados, mas a maioria não participava das aulas. (P4).
>
> A participação, motivação e engajamento dos alunos caiu drasticamente. Pelos relatos de colegas professores de outras disciplinas, vejo que esta é uma questão geral, não específica do Inglês. (P5).
>
> A motivação estava baixa e pouca participação. Ao abrir oportunidades para os alunos falarem, notei maior interação nas aulas. (P6).

De acordo com o cenário retratado pelos professores durante as aulas remotas é perceptível a necessidade do desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, além de uma rápida adaptação e aprendizagem de novas metodologias, ou seja, novas

formas de se comunicar e interagir por meios digitais. Contudo, esse novo formato de aula tem atingido o comportamento e a dimensão emocional dos alunos, alterando a forma de participação, de motivação e de engajamento deles.

Diante dessa conjuntura, a professora três apresenta formas de ministrar as aulas, fomentando a autoestima e a participação dos estudantes nas aulas remotas do ensino de inglês.

> Todas as manhãs iniciava início a aula com música, frase - uma reflexão. Tentava e tento trazer alegria e felicidade para minhas aulas. Sinto que estamos passando por problemas sérios por conta da pandemia e cabe a nós professores trazer um pouco de paz espiritual, alegria e amor para nossos alunos. Desta forma, sinto toda a vez que os alunos estão muito engajados... exceto alguns que passam por problemas psicológicos. Mas de um modo geral, sinto os alunos felizes, contentes e muito engajados nas aulas de Inglês. Tento diversificar muito as atividades. Sei que para haver aprendizado precisamos antes da atenção dos alunos, e para os alunos estarem atentos, eles precisam gostar... Por isso, aulas diversificadas para atrair a todos os alunos, atrair todos os diferentes modos de aprendizado. Mito é achar que existe só um método e que haverá engajamento dos alunos quando eles forem expostos a tarefas repetitivas e não desafiadoras. P3

O depoimento dessa professora corrobora com a ideia de Moran (2007, p. 31) que enfatiza:

> na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar ao consenso sobre as atividades de pesquisa e a forma de apresentá-las para a classe.

Isso mostra que o professor deve ter objetivos claros ao planejar suas aulas, buscando instigar seus alunos, sendo as tecnologias digitais a facilitadora para desenvolver a atividade na prática.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2016), prevê o compromisso educativo dos professores com o desenvolvimento integral dos alunos, por meio da promoção de competências, destacando as habilidades socioemocionais, de caráter e as atitudes do indivíduo. Nesse cenário de inclusão de competências socioemocionais, destaca-se o papel do educador, já que é o mediador, atuando na linha de frente dessas competências a serem desenvolvidas em sua práxis educacional.

O professor da atualidade lida e deve estar ciente do impacto das emoções no processo pedagógico, pois a emoção interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender e a atenção é fundamental na aprendizagem. Logo, faz-se necessário refletir sobre a práxis docente em um formato intencional que busque desenvolver tanto ao docente como ao discente essas habilidades. (MORAIS, 2020).

## Eixo temático III - Ferramentas digitais como estratégia pedagógica para o ensino da Língua Inglesa

Em relação às tecnologias digitais adotadas pelos professores durante as aulas de Língua Inglesa, conforme relatado por eles, encontram-se as ferramentas: sala de aula *Google*, *live worksheets* para atividades extras, *Google* formulários, *Google docs, Google slides, Jamboard, Kahn Academy, Youtube, EscapeRoom, Baamboozle Games online, Filmagens, Quizlet, EnglishVid e softwares para elaboração de Podcasts.*

De acordo com o PNE (2014), o aluno deve estar em contato com as tecnologias digitais para que possa compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, significativa e ética a fim de acessar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. Desse modo, as ferramentas utilizadas pelos professores viabilizam constatar que o ensino remoto exigiu outras formas de ensinar, utilizando diversas estratégias e instrumentos digitais de ensino.

A readaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças para além da linguagem, mudando a forma de alunos e dos professores se relacionarem. Considerando esse contexto, as tecnologias digitais apresentam-se como mediação para se desenvolver novas práticas pedagógicas, e sua importância se dará na maneira como o professor utilizará os recursos e não somente no simples uso delas. Para Weinert (2013, p.26), "nesse desafio de tornar o ensino e aprendizagem momentos agradáveis e eficazes, o professor tem papel fundamental, pois cabe a ele motivar e demonstrar que é possível existir uma correlação entre os conteúdos educacionais e a realidade do aluno".

Ainda, quanto ao uso das ferramentas digitais, Dotta, *et al* (2013) alerta que a tecnologia permite um grande acesso às informações, porém, por si só, não promove condições de aprendizagem para aqueles que têm acesso a elas. Nessa conjuntura, afirma que os profissionais de educação possuem um papel muito importante nesse cenário, no qual para trabalharem respectivas tecnologias, há de se ter o domínio da técnica e o planejamento necessário.

## Eixo temático IV - Práticas adotadas na disciplina da Língua Inglesa durante o ensino remoto e a continuidade delas nas aulas presenciais

As práticas educativas desenvolvidas durante o Ensino remoto pela disciplina de Língua Inglesa apontam para o futuro da educação, que já parece que nunca mais será o mesmo, haja vista a adoção das tecnologias digitais para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Isso se evidencia na fala do Professor um:

> A porta para uma aprendizagem que ocorre de diversas maneiras foi aberta. Acredito que após a pandemia, mesmo que seja de maneira complementar, ela não será mais fechada. Ou seja, todos os recursos virtuais, felizmente ou infelizmente, vieram para ficar. Todas as práticas com a utilização de recursos tecnológicos serão mantidas. Particularmente, acredito que o Google Formulário seja uma ferramenta excelente para avaliações desde que

a mesma seja realizada de forma 100% presencial.

Além das tecnologias digitais, o professor cinco aponta para o modelo híbrido como estratégia de ensino:

> Apesar de o Google formulário ser uma ótima ferramenta para testes, acredito que os alunos ainda precisam ter contato com a versão impressa, escrever no papel. Usaria ainda esta ferramenta, mas não para todas as atividades avaliativas. Com certeza, jogos online são um recurso que continuarei a usar - já os usava anteriormente também, mas espero que em breve possamos realizar outros tipos de jogos, que promovam a interação entre os alunos e facilitem o aprendizado, mas sem essa 'bengala' de atividade online. Que possamos fazer disputas em sala entre grupos e pares e que possamos nos reunir no pátio da escola.

Esses depoimentos remetem a uma mistura entre o digital e o tradicional. Não se abandona o que já se fazia, mas não se descarta o que vem sendo feito por meio das TDS. Acredita-se que, aqui, a chave para o futuro está no equilíbrio ao utilizar um ou outro ou ambos ao mesmo tempo. O que determinará isso é o objetivo do professor quanto à determinada atividade.

Nesse sentido, observa-se que o ensino remoto contribuiu para que os professores dessem continuidade ao "uso das ferramentas tecnológicas para a construção de atividades."(P6), como, por exemplo,Slides e jogos *online*. Os alunos gostam muito de poderem competir, então, os jogos dão uma super incentivada e aprendemos sem muito stress."( P2) e a "Utilização das ferramentas *Google*." (P4).

Nesse caso,

> Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2005, p. 172).

Clarifica-se, nesse cenário, que usar a tecnologia digital apenas como suporte para algumas atividades específicas, sendo que não há uma ruptura no modo como o professor e o aluno se veem nos processos de ensinar e de aprender, não qualifica a prática educativa, apenas reforça padrões já impostos. O uso das TDs em sala de aula, seja ela física ou digital, imbrica o processo de mediação dos conhecimentos para que o aluno se protagonize e o professor seja o facilitador do ensino.

Por fim, o Professor três, faz uma autocrítica no modelo de ensino tradicional e ressalta a importância da formação docente sobre as tecnologias digitais:

> Sinto que demoramos para inovar e todo este aprendizado agora carrego comigo para todas minhas aulas, sejam elas remotas ou não. Estou muito feliz com o que a escola vem nos oferecendo se tratando de cursos de formação, etc e como sou curiosa busco muitas ideias fora do ambiente escolar. Tudo isso será mantido, claro, com moderação e dependendo das atividades propostas nas aulas presenciais.

Portanto, o foco deve estar voltado para a formação desses professores e não para a supervalorização das tecnologias educacionais, pois sem a mediação do professor elas não são capazes de garantir ensino de qualidade. O professor não será substituído pela intensificação do uso das TDs, mas ainda mais valorizado, pois será o facilitador do conhecimento. Desse modo, entende-se que é preciso resgatar o trabalho docente e trazê-lo para o foco das preocupações das políticas públicas e as TDs devem ser reduzidas, portanto, à condição de mediadora quanto ao ensino da Língua Inglesa.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamento primordial das reflexões apresentadas no decorrer do artigo é as práticas docentes do ensino da Língua Inglesa com a mediação das tecnologias digitais no contexto excepcional do ensino remoto em tempos de Pandemia da Covid-19.

Sob a afirmação dos professores, o uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Inglesa na Educação, quando aliado à atuação docente, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos, atrelado à formação docente, porém é necessário o cuidado da dimensão emocional dos educandos e da importância do engajamento dos estudantes, para a efetivação das aulas remotas.

A realização do estudo possibilitou identificar aspectos, tais como: a) a flexibilidade para se adaptar às demandas do ensino remoto da Língua Inglesa; b) a mudança nas concepções docentes e a adoção de tecnologias digitais na prática pedagógica, c) a importância do cuidado com a dimensão emocional e acompanhamento individual de cada estudante; d); a continuidade do uso das tecnologias digitais na retomada das aulas presenciais e, e) a necessidade de formação continuada dos professores. Esse conjunto de aspectos, de certa forma, durante o período de ensino remoto, interferiu no ensino e na aprendizagem dos alunos no que se refere à Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS


BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im) Possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB N: 2/2020. Brasília, 2020.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB). Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**, aprovado em 8 de junho de 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2020**, aprovado em 16 de junho de 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**, aprovado em 6 de outubro de 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**, aprovado em 9 de outubro de 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020g.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** MEC. Brasília, 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e Aprendizagem no século XXI**: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In:* COLL, C.; MONEREO, C. (org.). Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOTTA, Silvia Cristina. [*et al*]. **Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência.** In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013, Belém. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém: Unirede/UFPA, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia.** Informe n. 1. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1. Acesso em 10 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HENRIQUE, Trazíbulo. **COVID-19 e a internet** (ou estou em isolamento social físico). Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, Aracaju, v. 8, n.3, p. 173-176, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8713/3937. Acesso em: 28 maio. 2021.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**: **planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Ana Rachel Macêdo. **Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando as Novas Tecnologias.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá.Campinas: Papirus, 2007.

SANTOS JÚNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Educação e COVID-19**: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar* - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **O que a imigração tem a ver com a língua?** *In* Tesouro a Descobrir. Línguas de Heranças. 08 mar. 2021. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/page/2/. Acesso em:21 ago. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# CAPÍTULO 12

# PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Roberto Carlos Ramos**
Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Texto original publicado na Revista em Educação. n. 143. Out./Nov./Dez. 2021.

> *"A estrutura física; o acesso aos recursos tecnológicos; a qualificação docente; o planejamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, compatíveis com o ensino remoto; o interesse, o envolvimento e a participação dos estudantes; e a corresponsabilidade da família são fatores que contribuem para que se efetive a aprendizagem."*

## 1 I INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19**,** declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos em todos os segmentos sociais, inclusive na educação, conforme indica o Informe 1 da Fundação Carlos Chagas (2020, p.1): "No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas".

Para viabilizar a continuidade das atividades letivas, o Ministério da Educação (MEC) promulgou dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia (BRASIL, 2020 a, b, c, d ,e, f, g). No âmbito da Educação Básica, amparados nos dispositivos relativos a esse nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e os educadores foram mobilizados a (re)criar estratégias para o atendimento das crianças e dos adolescentes fora do ambiente escolar.

Além dessas medidas normativas, concebe-se a avaliação como uma aprendizagem:

> [...] que ocorre com envolvimento ativo dos alunos, que os estimula a pensar sobre a maneira como aprendem. Ocorre quando os alunos refletem sobre, regulam e monitoram o próprio processo de aprendizagem. Abrange a reflexão do aluno e a avaliação por pares e por si mesmo (UNESCO, 2016, p. 20).

No ensino remoto, a transmissão de aulas por meio de canais de televisão aberta e a utilização de sites, aplicativos e plataformas *on-line* foram algumas das estratégias adotadas com os estudantes que possuíam acesso às tecnologias e à internet. Nesse contexto: "Videoaulas, reuniões virtuais, *lives*, *drives*, correção virtual, agendamento de aula [...] são termos que passaram a incorporar o cotidiano

do educador do século XXI, outrora utilizados de maneira espaçada, quase imperceptível" (MONTEIRO, 2020, p. 18, grifos do autor).

Esta pesquisa inédita, do tipo Estudo de Caso (YIN, 2001), tem como objetivo analisar as concepções e as práticas dos educadores que atuaram no Ensino Fundamental e Médio, no ano de 2020, sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto da pandemia da COVID-19.

Trata-se de um contexto escolar em que os estudantes possuem acesso à internet e a dispositivos eletrônicos. O Colégio em questão adotou, para o ensino remoto, o sistema de gerenciamento de conteúdos na plataforma digital *Google Classroom*. De forma articulada a esse sistema de gerenciamento, os educadores utilizaram outras ferramentas, aplicativos e recursos tecnológicos que consideraram apropriados para o desenvolvimento das competências previstas nos Planos de Estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2019) disponibilizado na ferramenta *Google Forms*. Para a análise dos dados, foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), e os questionários foram categorizados em três eixos de conteúdos das respostas dos educadores: concepções, práticas e dificuldades. Aceitaram participar da pesquisa 77 (83%) professores no Ensino Fundamental e Médio do Colégio em questão.

As reflexões apresentadas são decorrentes da realização das seguintes questões norteadoras: *Quais são as concepções sobre a avaliação da aprendizagem? Quais as práticas utilizadas para a avaliação? Quais dificuldades para realizar a avaliação dos seus alunos no período do ensino remoto?*

Feitas tais considerações, a estrutura textual desta investigação está organizada de forma que, inicialmente, contextualiza-se o foco temático e a metodologia da pesquisa. Na sequência, apresentam-se a análise e a interpretação dos dados coletados. Por fim, são retomados os principais achados do estudo.

## 2 | CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dentre as ideias recorrentes nas respostas dos educadores acerca de suas concepções sobre a avaliação, destacam-se: a avaliação das habilidades e das competências desenvolvidas; o processo contínuo, processual, gradual e cumulativo da aprendizagem; a mediação, o monitoramento e o diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem; o olhar atento, significativo, inclusivo e humano aos estudantes; a consideração dos aspectos qualitativos e quantitativos; a possibilidade de autoavaliação do professor e de suas práticas pedagógicas; e a tomada de decisão para reorganizar o saber e rever as abordagens e as metodologias adotadas.

A avaliação ganha sentido quando está articulada aos processos de ensino e

aprendizagem, conforme apontam os pressupostos de Hadji (2001), Libâneo (2013) e Luckesi (2010, 2011). Em uma dimensão formativa, há que se contemplar o protagonismo do estudante, instrumentalizando-o para que tenha condições de analisar seu próprio desempenho, identificando suas potencialidades e dificuldades. A avaliação, alicerçada no diálogo, na participação e na reflexão pressupõe a auto e a heteroavaliação.

## 3 | PRÁTICAS UTILIZADAS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos educadores, o diferencial está na observação das características da faixa etária, considerando-se que as crianças pequenas ainda não possuem domínio e/ou certa autonomia para a realização do proposto. Dentre as estratégias mais citadas pelos educadores, destacam-se: a utilização de formulários; a realização e a postagem de atividades; a realização de trabalhos interdisciplinares; a participação dos alunos; a produção de vídeos; a criação de mapas mentais, gráficos e infográficos; e as atividades dos encontros on-line diários no *Google Meet*, envolvendo brincadeiras e atividades lúdicas.

Os dados apresentados viabilizam constatar que o ensino remoto exigiu dos educadores outras formas de realizar a avaliação, utilizando diferentes estratégias e instrumentos. Libâneo (2013, p. 200) explica que “as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. Ainda, o autor esclarece: “A escola, os educadores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido” (LIBÂNEO, 2013, p. 200).

## 4 | DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA REALIZAR A AVALIAÇÃO NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO

Em se tratando dos educadores que mencionaram dificuldades relacionadas ao processo avaliativo, os desafios mais recorrentes são: encontrar diferentes formas para realizar a avaliação; acompanhar a aprendizagem, identificando as competências (não) desenvolvidas; observar diretamente o desempenho dos alunos, devido ao distanciamento físico e ao fato de que nem todos os estudantes participam dos encontros virtuais; interagir no momento da avaliação, contribuindo para dirimir possíveis dúvidas; e sanar o problema da baixa adesão dos alunos nos encontros virtuais.

A partir do exposto, nota-se que os educadores possuem clareza acerca de suas limitações. Apesar de as tecnologias da informação e da comunicação fazerem parte do cotidiano, existe uma complexidade quanto a utilizá-las no processo educativo. O ensino, a aprendizagem e a avaliação por meio do ensino remoto requerem competências nem sempre desenvolvidas pelos educadores.

Assim, o professor é desafiado a “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21). No entender de Gatti (2003, p. 99): “Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço”.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamento primordial das reflexões apresentadas no decorrer desse artigo é a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia. É possível constatar, sob o olhar dos educadores, que a estrutura física; o acesso aos recursos tecnológicos; a qualificação docente; o planejamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de análise, compatíveis com o ensino remoto; o interesse, o envolvimento e a participação dos estudantes; e a corresponsabilidade da família são fatores que contribuem para que se efetive a aprendizagem e para que se desenvolvam competências básicas, mesmo em uma Instituição de ensino privada.

A realização desse estudo possibilitou identificar aspectos como: a) a flexibilidade para se adaptar às demandas do ensino remoto; b) a mudança nas concepções docentes e a busca por estratégias diferenciadas de avaliação; c) a dificuldade da observação e do acompanhamento individual de cada estudante; d) o atraso, ou não, da devolução dos trabalhos avaliativos propostos; e e) a necessidade de formação continuada. Esse conjunto de aspectos, de certa forma, interferiu nas práticas avaliativas e no processo de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS


BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**, aprovado em 8 de junho de 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2020**, aprovado em 16 de junho de 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**, aprovado em 6 de outubro de 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020,** aprovado em 9 de outubro de 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020g.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe n. 1. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1. Acesso em: 10 mar. 2021.

GATTI, Bernadete A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun., p. 97-114, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, Márcio de Oliveira. **Avaliação em tempos de pandemia**: uma abordagem holística do processo. Revista Transformar l14, Edição Especial “Covid-19: pesquisa, diálogos transdisciplinares e perspectivas”, maio./ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial. Brasília: UNESCO, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# CAPÍTULO 13

# "EU SABERIA", O FUTURO PRETÉRITO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA SOBRE AS POTENCIAIS DEFASAGENS DISCENTES E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Angela Maciel**
Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul, com Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino Médio e o Enem, e professora de História no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Daniel Graniero Echeverrigaray**
Graduado em licenciatura plena em filosofia pela Universidade de Caxias do Sul. Realiza esforços em nível de pós-graduação para adequar a sua formação às exigências do Novo Ensino Médio. Atualmente, também, tem se dedicado ao estudo de letras pela Universidade Claretiano e demonstrado, particular interesse, em línguas arcaicas, tais como grego e latim. Atua como professor titular de Filosofia e Sociologia nas séries finais do E.F.II e no Ensino Médio do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Jordana Bogo**
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-graduanda em Ensino médio: interdisciplinaridade e itinerários formativos para linguagens e Ciências Humanas pela Universidade La Salle. Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Geografia no Ensino Fundamental e Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Roseli Simone Pinto**
Mestre em letras e cultura regional pela Universidade Caxias do Sul. Pós-graduada em gestão e docência do ensino superior, pela Universidade Luterana do Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**Tatiana Pagliarin Krindges**
Especialista em Fisiologia do Exercício, pela UFRGS, Pós graduada em Gestão Escolar pela Facos, Licenciada Plena em Educação Física pela FEEVALE Professora de Educação Física no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

> *"Eu saberia" não é uma determinação absoluta, é apenas um futuro pretérito que se conjugará, em meio a tantas adaptações e preocupações, acabamos perdendo a nossa capacidade de reconhecer o outro em suas necessidades mais fundamentais, ou seja, perdemos a nossa própria humanidade e o ideal inerente a educação, o de humanizar o próximo."*

## 1 I INTRODUÇÃO

Ao compreender a urgência de se analisar os transtornos gerados pela pandemia dentro dos limites que circundam e contemplam a esfera educacional, este ensaio apresenta uma proposta investigativa que pretende revelar pelas vias fenomênicas, analíticas e interpretativas a combinação dos principais elementos confluentes que tem colaborado prejudicialmente para um desvio direcional da educação de seu verdadeiro propósito, não obstante, a aprendizagem integral e significativa de nossos jovens. Entre estes fatores, categoricamente aqui configurados como

obstáculos, concentramos uma especial atenção às questões relacionadas às disposições interacionais, às instabilidades emocionais e à qualidade cognitiva que foram vivenciadas e desenvolvidas pelos jovens nos modelos de ensino, convencionalmente, denominados de ensino a distância e ensino híbrido.

Nessa mesma linha, ou pelo menos a partir dela, compreendemos que será possível reavaliar a intencionalidade da proposta educativa de modo geral, a fim de atender as presentes demandas e as inevitáveis consequências próprias deste atípico momento. Eis que, para isso, não podemos pecar neste instante crucial, seja por omissão, negligência, covardia, vaidade, individualidade ou ignorância, mas, ao contrário, somar todos os esforços possíveis para esmiuçar de forma madura e em seus pormenores, sem relevantes pudores, aquilo que é inexoravelmente responsabilidade docente: o reconhecimento das afetações discentes e dos meios adequados, nas mais adversas situações, para que possamos alcançar o educando em seu potencial intrínseco.

Para tanto, reunimos neste compêndio, uma série de indícios, informações e reflexões coletadas, compartilhadas e discutidas em esforço cooperativo pelos docentes de diferentes áreas e componentes curriculares que atuam internamente no âmbito institucional do Colégio La Salle Carmo, renomada instituição católica de ensino privado da cidade de Caxias do Sul, a qual está localizada na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ainda no intento de qualificar a contextualização desta investigação, vale ressaltar que, especificamente, o corpo discente analisado, pertencente à escola supracitada, restringe-se às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio de modo geral. Essa restrição se deve ao fato de que os autores deste trabalho constituem parte do corpo docente que atua diretamente com o público alvo aqui analisado, detalhe pertinente para uma perspicaz verificação conjuntural em aspectos práticos e teóricos por conta de tamanha proximidade existente entre os sujeitos e os objetos desta investigação. Entretanto, como podem mal interpretar os espíritos leitores dotados de má-fé, antecipamos que, nas estruturas deste trabalho, tomamos os cuidados necessários para não cair nas teias da mera subjetividade e, também que, em nenhum momento pretendemos fazer aqui um depreciativo juízo de valor sobre esta excelente instituição de ensino, da qual todos somos parte integrante. O foco está centrado na ressignificação da educação em si e do trabalho que nós mesmos realizamos cotidianamente.

Em termos estruturais, esse trabalho está disposto organizacionalmente de modo a promover em sua cadência relacional uma reflexão combinada, por meio das quais pretensiosamente pretendemos revelar, ao final de tudo, uma possível solução para que possamos minimizar os efeitos negativos impostos por esta abrupta reinvenção do ensino que aflige tanto os educadores, quanto os educandos neste início de década. A metodologia utilizada é resultado de uma rica fusão que recorre a instrumentalidade usual de questionários[1] como meio para subsidiar as pesquisas de campo em termos

1 As pesquisas de campo foram realizadas em parceria com educandos da 2° série do ensino médio, em trabalho de-

concretos, associadas às experiências e relatos formais e informais dos corpos discentes e docentes, as quais foram compartilhadas e discutidas entre o professorado autoral deste empreendimento ao longo do período pandêmico e, finalmente, o diálogo ou a falta deste entre aquilo que se verifica e as pretensões teoricamente estabelecidas pela educação vigente no cenário nacional.

Para não estender em demasia essa introdução, finalizamos agora com um pequeno roteiro que orientará a leitura, facilitando o entendimento da lógica utilizada. Assim sendo, a estrutura deste trabalho segue a seguinte disposição: dedicamos em primeira instância, uma análise discente que se divide em três tópicos específicos, porém, necessariamente, inter-relacionados: a) a afetação interacional; b) a instabilidade emocional e c) o prejuízo cognitivo. Posteriormente, combinando todos estes fatores, analisaremos o recurso digital como elemento mediador e espaço de convivência entre professores e alunos, bem como a primitiva mentalidade de como operar e se beneficiar desse recurso tecnológico. Por fim, esperamos demonstrar a necessidade de alinharmos em uníssona voz todos os diversos interesses que se confrontam no meio educacional e que acabam por repercutir em nocivos prejuízos tanto para os indivíduos em suas particularidades quanto para a sociedade de modo geral, que perde em graus potenciais a efetiva qualidade de seus cidadãos.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

O prévio entendimento de que toda e qualquer transição implica deslocamentos necessários de nossas habituais zonas de conforto, já é em si, uma justificativa plausível para que averiguemos mais de perto os fenômenos adjacentes envolvidos e que podem desestabilizar a ordem estabelecida. Quando tratamos de transições forçadas, como se evidencia no requerente cenário pandêmico global, com especial situação caótica a nível nacional por fatores diversos que não merecem a nossa atenção neste momento, é preciso minimamente indagar para que 'águas estamos rumando' a fim de que não sejamos surpreendidos em breve com paredes rochosas, das quais não poderemos desviar.

Dessa forma, por se tratar de uma transição inesperada em uma das instituições basilares, nas quais a sociedade se alicerça e se erige, devemos máxima atenção a que tipo de transformações estamos a presenciar para antever o futuro que se faz promissor na educação brasileira. Ademais, quando percebemos que se trata de uma transição não planejada, à qual pressupõe uma série de adequações instantâneas, sobretudo, de qualidades operacionais sem que possamos avaliar cautelosamente as intervenções de maior utilidade e menor prejuízo, é impreterivelmente responsabilidade de todo docente ético, autônomo e crítico, questionar as possibilidades resultantes de suas próprias escolhas. Obviamente, não com a intenção de desconstruir aquilo que prospera, mas de identificar e mudar aquilo que se mostra insuficiente.

---

senvolvido para subsidiar as bases de um projeto da mostra científica organizada na instituição.

Como se não bastasse a complexidade que opera no interior da educação, ainda somos responsáveis pelo modo como tudo isso afetará a vida de incontáveis jovens que enxergam na educação o meio para alcançar os seus sonhos e ambições pessoais e profissionais. Evidenciado o sentimento de responsabilidade para com os educandos e a sua educação, tratemos de dar a merecida atenção aos impactos que a transição pandêmica tem infligido sobre o capital mais valioso da educação brasileira, ou seja, os nossos educandos e educadores.

As análises a seguir abordam uma combinação metodológica quali/quantitativa, sugerida por Silverman (2009), utilizando-se da pesquisa qualitativa para elaborar o instrumento que possibilitou quantificar as informações. O autor afirma que essa combinação de métodos valoriza o estudo qualitativo. Desenvolveu-se, portanto, um formulário[2] com perguntas abertas. A aplicação do teste foi realizada com educandos, com o intuito de coletar informações e dados, por meio de perguntas pré-elaboradas, conforme sugere Cervo (2007). Esse levantamento possibilitou a elaboração de um questionário para nova aplicação, com amostragem maior buscando assim quantificar os dados. Tivemos como base 770 educandos da escola La Salle Carmo, sendo: 197 alunos do Ensino Médio e 573 dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando um erro amostral de 5% e nível de confiança nos dados de 95%. A participação total foi de 455 educandos, sendo: 306 Ensino Fundamental Anos Finais (E.F.II) e 149 Ensino Médio (E.M.).

## 2.1 A reciprocidade e instabilidade proveniente da liquidez relacional

> A sociedade hipermoderna é propriamente aquela que multiplica ao infinito as ocasiões de experiência frustrante, ao mesmo tempo que deixa de proporcionar os antigos dispositivos "institucionalizados" para debelar esse mesmo mal. (Lipovetsky, 2007, p. 14).

No quadro epidêmico as mais diversas formas de relações sociais passaram a ser estabelecidas, majoritariamente, pelas vias tecnológicas que, por sua vez, implicaram uma nova formatação relacional crescentemente dotada de impessoalidade, indiferença e instabilidades. Se outrora utilizamos os aparelhos celulares e computadores apenas em momentos oportunos para alcançar tudo aquilo que, espacial e temporalmente se tornava inviável em determinado instante, hoje, acabamos por não encontrar instante algum fora da órbita digital. A tecnologia tem aproximado tudo aquilo que era distante e distanciado tudo aquilo que nos era próximo. Pelo convívio digital, conectamo-nos com uma pluralidade de pessoas e amigos em torno dos mais diversos entretenimentos, sem que esse tipo de contato possa preencher a carência decorrente da real solidão pré-anunciada e da ausência de afetividades.

Diversos são os relatos de alunos e de professores sobre o fato de que não conseguem encontrar ou dedicar um tempo hábil, útil e significativo, nem sequer dentro

2 O formulário foi desenvolvido pelo recurso *Google Forms* com questões semi-estruturadas e aplicado na data 15 jul.2021.

do próprio ambiente familiar. Tal mudança repentina tem demonstrado que os educandos possuem mais tempo livre e convívio com a família, porém, contraditoriamente, apontam dificuldades para estudar em casa, fazer atividades físicas, realizar trabalhos escolares, conversar com os pais, resumidamente, dificuldades para reorganizar a sua própria rotina diária.

As constatações experienciadas pelos mais diferentes professores em seus respectivos exercícios laborais os quais, necessariamente, requerem qualidades metodologicamente distintas, conforme o componente curricular ministrado, indicam entre si padrões comportamentais semelhantes por parte dos educandos. Dentre esses comportamentos, apenas para citar alguns, deparamo-nos com a ausência comunicativa, as câmeras desligadas, a falta de participação, de empenho e dedicação, a não realização de atividades e, muitas vezes, por conta da culminância de múltiplos fatores, a falta de respeito e reconhecimento que se fazem manifestas a partir de um silêncio perturbador.

Coincidentemente, parece que a queixa dos professores corrobora com a própria realidade vivenciada pelos educandos desde suas residências. Entretanto, parece que não conseguimos mais enxergar uns aos outros em meio à tamanha nebulosidade que permeia as relações entre as partes. As pesquisas realizadas com os educandos apontam que 71% dos jovens acreditam que o maior desafio é conseguir manter o foco nas aulas *on-line* por conta das inúmeras distrações circundantes; 11% revelam que o mais difícil é conseguir se manifestar estabelecendo interações, seja com os professores ou com os colegas; 5,5% afirmam que o maior problema consiste em dificuldades relacionadas à conexão com a internet; 5,1% acreditam que as aulas em casa promovem mais comodidade e ociosidade; 7,4% indicam que existem outros fatores que são prejudiciais, mas que não foram citados.

De modo geral, é possível notar que mesmo os educandos que estão retornando para o espaço da sala de aula, ou seja, para as aulas híbridas pelas vias protocolares que prevê os rodízios entre os educandos, ainda podemos perceber a introspectividade, a instabilidade emocional e a dependência eletrônica quase patológica que os mantêm praticamente em estado de crise de abstinência quando privados de seus celulares. Não apenas se verifica uma dificuldade de estabelecer relações com os professores, mas também e, um tanto mais preocupante, entre o próprio coletivo discente, seja em situações *on-line* ou o*ff-line*.

Em entrevistas realizadas com educandos das séries finais do ensino fundamental, percebe-se que as aulas a distância têm se demonstrado hostis em múltiplos sentidos. No que se refere particularmente à questão interacional, os jovens afirmam que a virtualidade não é capaz de substituir a relação presencial e o contato físico. Inclusive, reforçam para o fato de que a presencialidade não deve ser reduzida simplesmente ao estar diante do outro, mas, sobretudo, ao modo de entrega do indivíduo em circunstâncias concretas, isto é, a intensidade e a profundidade de imersão na relação enquanto ela ocorre. Em suma, a relapsa presença virtual, além de ocorrer em tempos dissonantes, ainda inviabiliza a real

vivência relacional.

Por curiosidade, dentre as informações coletadas em tempos de isolamento, a principal ferramenta utilizada pelos jovens foi o *whatsapp*. Por sua vez, os diálogos e interações estabelecidas ao longo de 2019, ocorreram segundo a lógica hierárquica da menor exposição. Em ordem decrescente de utilização, temos, portanto: as mensagens, os áudios, as fotos e, finalmente, em última posição, o recurso audiovisual por meio da postagem de vídeos.

Em depoimento, a educanda afirma que "é impossível querer que o aluno se exponha perante os outros sem que ele possa perceber o modo como os demais reagem em relação a ele, pois, certamente, os comentários serão inevitáveis e imprevisíveis". Uma vez que é impossível realizar uma leitura complexa da realidade, tendo como subsídio a constatação empírica das reações expressivas, das manifestações corporais e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos na experiência compartilhada, dificilmente a exposição poderá ocorrer. Em fase adulta, o receio daquilo que é vexatório já é evidente e incontestável, portanto, podemos presumir que, tanto mais deverá ser essa preocupação entre os jovens, em que a vaidade e a necessidade de aceitação social são imperadores absolutos.

Outro elemento, para além daquilo que se deixa transparecer na relação de presencialidade e que, não obstante, está intimamente associado aos prejuízos da virtual leitura da realidade é a espontaneidade proveniente da resposta imediata requerida. Ao não estar sendo vislumbrado pelos demais no instante em que as situações ocorrem, seja via *whatsapp*, seja via *meet*[3], o tempo de reação do indivíduo é sempre maior e, portanto, às margens para a premeditação, a racionalização e a conveniência passam a ser dominantes. A qualidade relacional passa a ser puramente mecânica e potencialmente desfavorável inviabilizando uma verdadeira conexão.

Ao lançarmos luz sob a perspectiva que permanece oculta aos educandos, encontramos um corpo docente lastimoso e, que, por vezes, embora, relutante, tamanha sua falta de disposição de ânimo, acaba por se entregar aos pensamentos mais sombrios que lhes conferem um desgostoso olhar sobre aquilo que ele mesmo é e produz. Caímos assim, mesmo que sem querer, em um ciclo de incontáveis penúrias, em que acabamos por fim, fazendo aquilo que nunca foi do interesse de ninguém, isto é, prejudicarem uns aos outros.

A liquidez dessas relações intensificadas pelos aparatos tecnológicos em sua má utilização ou pela sua banalização desenfreada, que invade todos os espaços da vida social sem qualquer controle, intensifica a reciprocidade de prejuízos, sem que possamos perceber. Segundo Bauman (2005, p.18), "o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados."

3 Plataforma Google usualmente utilizada neste meio institucional para ministrar aulas que ocorrem a distância.

## 2.2 A ocultação da solidão na pseudoconectividade do mundo digital

> Para pessoas inseguras, desorientadas, confusas e assustadas pela instabilidade e transitoriedade do mundo que habitam, a "comunidade" parece uma alternativa tentadora. É um sonho agradável, uma visão do paraíso: de tranquilidade, segurança física e paz espiritual. (BAUMAN, 2005, p. 68).

Dentre as proposições temáticas levantadas nesse artigo, compreendemos que a mais delicada de todas se encontra exatamente expressa neste tópico. Temos visto que, uma das características mais marcantes de nossos tempos e que foi inserida de forma determinante nas relações sociais, repercutindo, em fenômenos diversos no espaço educacional, consiste na implementação tecnológica possibilitando as aulas a distância em meio a brutal pandemia.

Se nos detivermos um instante a prestar atenção à expressão que caracteriza esse tipo de ensino, perceberemos que ela já nos revela em sua própria terminologia aquilo que se manifestará na prática como um abismo entre os partícipes da educação. A proximidade entre educandos, bem como entre educandos e educadores, promove o diálogo, a inspiração, a tolerância, a coragem e a motivação necessária para que o conhecimento possa surgir dessa relação. A distância, por sua vez, desde sempre foi responsável pela promoção do esquecimento, da ignorância, do preconceito, da ausência, da apatia e da solidão. Ser distante ou estar distante é apenas mais uma forma de se referir àquele que está longe, que está alheio, que deseja se preservar de toda e qualquer sensação de insegurança que emana de fora, por medo de não ser aceito pelos demais em seus julgamentos.

É, a partir do distanciamento existente entre as pessoas, que nos afundamos, cada vez mais, em nós mesmos, nos perdemos em meio à solidão que emana do "vazio digital", o qual nos encanta com a possibilidade de estarmos em meio a uma comunidade que não apresenta qualquer risco de retaliação ou reprovação. O preenchimento da necessidade do contato humano torna-se ilusório e insignificante, mascarando, momentaneamente, a presente solidão. Assim nos afastamos da verdadeira realidade que é permeada pela diversidade de gostos, sentimentos, pensamentos e comportamentos e nos iludimos em um espaço virtual transitório agradável e aconchegante, porém no qual não poderemos permanecer para sempre e que representará dor e sofrimento quando dele tivermos que abdicar no momento em que a vida nos obrigar a transcendê-lo.

A vulnerabilidade emocional tem sido um dos obstáculos mais nocivos para o desenvolvimento da educação durante o isolamento social e as aulas a distância. Muitos jovens e crianças não conseguem nem sequer acompanhar as aulas, pelo simples fato de não conseguirem atribuir qualquer sentido a si mesmas, quanto mais àquilo de que se fala em aula. Diferentes sintomas têm sido desencadeados por distintos graus de depressão que, em ritmos acelerados, evoluem e se retraem gerando inconstâncias comportamentais

de toda a espécie. Crises de pânico, ansiedades, prantos e desabafos são identificados nas mais diferentes turmas e demandam trabalhos coletivos que integram esforços entre os diferentes setores responsáveis, que se estendem desde a orientação pedagógica e do respaldo docente, até a formação dos grupos de jovens e trabalhos psicológicos internos e externos.

O sentimento de pertença reconhecido dentro de grupos sociais específicos e que são fundamentais para a formação da personalidade e constructo da própria identidade, antes solidificados pela relação constante, passam agora a se configurar como ameaças. Aquilo que antes era um "porto seguro", agora se apresenta como uma possibilidade de afetações negativas e discussões. Por outro lado, a necessidade de afirmação grupal tem se demonstrado nociva, pois os alunos, uma vez que precisam tentar ser aceitos em novos grupos têm investido, comportamentalmente, de maneira desrespeitosa com os outros, assim como para com os professores.

A depressão e a ansiedade entre os estudantes têm se transformado em um fator cada vez mais comum na educação contemporânea e colaborado para a descaracterização do ensino que clama por um olhar humano e acolhedor. É necessário, para tanto, estarmos atentos às exigências que decorrem de uma sociedade em transição, a fim de auxiliar os educandos verdadeiramente em sua formação integral.

## 2.3 As demandas quantitativas e os prejuízos qualitativos do corpo discente

> [...] o principal desafio da educação brasileira, para as próximas décadas, é o da qualidade. [...] É urgente e imprescindível buscar obsessivamente a qualidade na Educação, para superar o fracasso evidenciado e experimentado por boa parte dos estudantes no sistema educacional brasileiro. (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

O desencadeamento da multiplicidade de fatores contingentes e determinantes que decorrem dos fenômenos já analisados, obviamente, sem qualquer pretensão de esgotar o assunto em sua imensidão, mas, em perfeita oposição, no intuito de fomentar as discussões circundantes, tem nos conduzido, em termos gerais, a um prévio entendimento conjuntural de afetações que culminam em prejuízos atuais e potenciais de aprendizagem significativa. Intermitentemente, tem-se frisado nas instituições de ensino e, em particular, na nossa instituição, pelas vias diretivas e, em especial, pelas coordenadorias pedagógicas, para que haja uma significativa diminuição de demandas para os educandos visando ao bem-estar físico, emocional e mental do corpo discente. Todavia, identificamos em inúmeros relatos, o prevalecimento de práticas contraditórias às exigências solicitadas.

Essa evidência constatada é denunciada para fins de compreensão e não como críticas, sobretudo, quando se antevê, mesmo que na mais leiga percepção superficial, a complexidade e a dificuldade de resiliência docente em contexto tão desfavorável e de forma surpreendentemente inesperada. Todo o esforço dos educadores em tentar qualificar

suas aulas dentro deste cenário, parece sempre pouco ou aquém daquilo que eles mesmos gostariam. Na maioria das vezes, para piorar a situação, esses esforços parecem ser em sua grande maioria desconsiderados e negligenciados pelo seu próprio público.

Como podemos notar, as contradições são constantes e parecem nos conduzir para uma espiral cíclica de ignorância e reciprocidade negativa dentro do movimento desse universo educacional que opera inconscientemente. Logo, enquanto que o professor se sente em estado caótico e depreciativo, o aluno se sente esgotado, desmotivado e impotente por estar em constante atividade produtiva, sem alcançar a partir de suas produções a sua própria realização e entendimento acerca do que é produzido. Desse modo, as atividades freneticamente impostas perdem sentido ao se tornarem puramente mecânicas e reprodutivas, geralmente, cópias imperfeitas de imperfeições já existentes e compartilhadas em rede. A priorização do quantitativo em detrimento do qualitativo tem repercutido para um crescente pragmatismo utilitarista por parte dos educandos. Desse modo, seletivamente, as atividades passam a ser priorizadas e descartadas por princípios de conveniência, sem importar o objeto de conteúdo inerente à proposição.

Os comentários e os relatos dos educandos, sempre em observância do todo sobre as partes, são denominadores comuns em torno dessa questão. Temos escutado de diferentes indivíduos colocações que sintetizam aquilo sobre o que aqui estamos a expor. Entre os discursos ressaltamos: “É exaustivo realizar tudo aquilo que nos é solicitado [...]”, “Eu não aprendi absolutamente nada [...]”, “Geralmente, utilizamos as aulas de diferentes matérias para fazer o trabalho de outras [...]”. Porém, dentre todos os depoimentos, aquele que mais se faz notável e que requer especial atenção por sua conotação atordoante é “Temos perdido a confiança em nosso próprio potencial [...]”. Essas palavras ecoam para além daquilo que poderíamos supor ou mesmo imaginar, pois esse quadro patológico acaba por invadir prejuízos que se estendem para horizontes desconhecidos que sugerem que o aluno tem desqualificado sua própria humanidade.

Em análises numéricas alcançamos que, de cada dez (10) educandos, oito (8) afirmam não terem desenvolvido conhecimentos significativos ao longo destes quase dois anos de pandemia. A impotência estudantil e o descrédito dos estudantes que desferem sobre si as mais duras críticas sobre as suas próprias capacidades se evidencia nas diferentes avaliações formais, ditas provas, que esvaziam as salas em tempos de ensino híbrido, por onde quer que elas passem. Essa espantosa numeração, também se aplica àqueles indivíduos que buscam respostas na internet para a resolução de questões propostas. Ou então, para aqueles que realizam a avaliação e buscam conferência por meio de varreduras *on-line* para garantir boas notas com medo de estarem equivocados. Se as questões erradas são alteradas? Só na medida em que o resultado não se mostre evidentemente fraudado os olhos do professor. Logo, evidenciamos também uma corrupção ética e comportamental.

O jogo da ignorância das partes, ainda pode ser demonstrado graficamente em

anexo apresentado (ANEXO 1) nesse trabalho, pelo qual a aprendizagem quando medida em escala de 1 a 5 antes e durante a pandemia, revela um decréscimo considerável de nível 4 (antes da pandemia) para um acréscimo significativo no critério 3 (durante a pandemia). Sobre esse detalhe ainda se sobrepõem as falas discentes de que não colocariam menos, isto é, 1 ou 2, para não estarem abaixo da convencional e satisfatória mediania. Para usar os termos exatos, um educando expressou em desabafo o fato de "não querer parecer burro" perante os demais colegas. Aliás, embora tenhamos registrado estas entrelinhas esclarecedoras, é perfeitamente perceptível a incidência crescente nos critérios 1 e 2 (durante a pandemia) os quais antes eram praticamente inexpressivos.

## 2.4 Hibridismo, cultura digital e o protagonismo discente

> A escola não virá a usar computadores adequadamente pelo fato de os pesquisadores apontarem como fazê-lo. Ela virá a usá-los bem (se o fizer algum dia) como uma parte integral de um processo coerente de desenvolvimento. Como bons professores centrados no desenvolvimento, os pesquisadores poderão contribuir melhor quando entenderem o processo de mudança na escola (...) A escola não se deixou mudar sob a influência do novo aparelho, ela viu o computador pela lente mental das suas próprias formas de pensar e fazer (PAPERT, 2008, p. 52).

A educação, tal como historicamente se tem evidenciado, caracteriza-se pela sua qualidade de flexibilização frente às diferentes demandas que se exigem por conta das inevitáveis transformações sociais vivenciadas no tempo e no espaço. Especificamente, em nossos dias, é simplesmente impossível ignorar a crescente cultura digital que se alastra pelas mais diversas faixas etárias e esferas da vida cotidiana, ganhando primordial destaque entre as gerações denominadas "nativas digitais". Nesse cenário, a negação, a negligência, a ignorância, a falta de interesse, ou mesmo, a má utilização das múltiplas ferramentas digitais no exercício da prática docente é um verdadeiro descaso e uma tamanha irresponsabilidade para com os educandos destes novos tempos que anseiam por uma maior aproximação da educação formal para com a realidade na qual estão inseridos. As obsoletas práticas convencionais de ensino e de aprendizagem contemplam em si um dos fatores mais expressivos para explicar a falta de motivação dos jovens, os baixos rendimentos escolares e, o mais alarmante de todos, os prejuízos, a decadência intelectual, moral e cognitiva acerca dos saberes mais caros e fundamentais para a humanização no século XXI.

Ao que se refere às vantagens da inserção tecnológica digital nos ambientes educacionais devemos ressaltar, em primeiro plano, o estímulo discente e as aprendizagens significativas proporcionadas pela autonomia do sujeito em parceria com a mediação docente. Ademais, o processo de atividades e pesquisas permeadas pelas diferentes ferramentas digitais fornecem os meios adequados para que trabalhos colaborativos possam ocorrer mesmo que a distância como se verifica em modelos híbridos de ensino.

Ainda, em termos qualitativos a flexibilidade desses recursos oportuniza o reconhecimento de distintos perfis de aprendizagem, assim como a exploração dos diferentes potenciais (habilidades e competências) específicos identificados em sala de aula, permitindo uma infinidade de materiais diversificados que atendam a multiplicidade de inteligências com as quais lidamos a um só tempo.

Entretanto, em função da transitoriedade, que estamos vivenciando na educação, é importante que não percamos de vista o real propósito da inserção digital no processo educativo. Caso contrário, corremos o risco de que os educadores tendenciosamente reduzam e, não obstante, reproduzam a velha lógica tradicional em ambientes virtualizados e que, por sua vez, os educandos acabam por se tornar copiadores dependentes e compulsivos que só conseguem produzir mediante respaldo tecnológico. Nesse contexto, estaríamos sendo escravizados pelos recursos que nós mesmos criamos, ao invés de nos utilizarmos deles para potencializar as qualidades humanas latentes que anseiam por sua autodescoberta.

As transformações do mundo contemporâneo estão diretamente relacionadas aos avanços tecnológicos proporcionados pelo crescente progresso científico, os quais, por sua vez, acabam, gradativamente, invadindo todas as esferas da vida social, inclusive, os espaços pertinentes à educação. Embora, em termos educacionais, tenhamos negligenciado e recebido esse fenômeno com uma infinidade de reticências, parece que o cenário pandêmico, forçosamente, obrigou-nos a repensar a sua utilização e eficácia. As grades e muralhas que outrora restringiam e delimitavam o ambiente escolar passam a ser derrubadas por uma força invisível, porém imponente, convencionalmente denominada de cultura digital.

O ensino a distância e o modelo híbrido, todavia, não têm alcançado até o presente momento a pretendida excelência teórica quando analisamos as suas aplicações e resultados práticos. Contudo, levando em consideração o modo como esses recursos foram inseridos à educação é perfeitamente justificável a sua atual insuficiência. Quando pensamos nas transformações necessárias que devem ocorrer no âmbito educacional, temos que pensar, primeiramente, na gradativa mudança de mentalidade de tudo aquilo que a constitui. A educação é um edifício monumental que se solidifica a partir dos constructos erigidos pelas suas partes. Logo, é preciso mudar as partes para alterar o todo e não o contrário.

A revisão dos paradigmas convencionais de ensino e de aprendizagem precipitam um conjunto de novas metodologias que precisam ser concebidas, para que possamos alcançar o educando em seus anseios particulares. Não obstante, o alinhamento entre as propostas pedagógicas - que nos orientam para as finalidades da educação e as metodologias que se enquadram como os meios para sua consumação - constitui duas vias distintas, porém complementares para o sucesso desse empreendimento. Por essas premissas, não estaríamos equivocados em organizar toda a conjuntura pedagógica em torno das aspirações e potencialidades intrínsecas pré-existentes nos educandos,

tornando-os protagonistas de um ensino que desde sempre lhes pertence.

Finalmente, a implementação de metodologias inovadoras, articulações horizontalizadas, salas invertidas, atividades modulares e colaborativas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares que promovam a autonomia e a capacidade de resolução de problemas proporcionando a possibilidade de intervenção concreta na realidade social em que os educandos estão inseridos, o aperfeiçoamento contínuo de aulas síncronas e assíncronas, bem como a instrumentalização para uma satisfatória utilização de recursos tecnológicos digitais, constituem uma gama de elementos que precisam ser integrados às práticas educativas.

## 2.5 Uma conjugação do futuro pretérito da educação

> "A superação da situação necessitaria de uma metamorfose totalmente inconcebível. (...) essa constatação desesperadora comporta um princípio de esperança; sabe-se que as grandes mutações são invisíveis e, logicamente, impossíveis antes que apareçam; sabe-se também que elas surgem quando os meios de que um sistema dispõe se tornam incapazes de resolver seus problemas. Assim, para um eventual observador extraterrestre, o aparecimento da vida, ou seja, de uma nova organização da matéria físico-química mais complexa e dotada de qualidades novas teria sido tanto mais concebível quanto mais tivesse sido produzida nos turbilhões, tempestades, furacões, erupções e tremores de terra." (Morin, 2011, p. 91).

Em linhas gerais, ao lançar à luz sob as diversas perspectivas apresentadas, não pretendemos ressaltar os prejuízos pandêmicos da educação com o intuito de rascunhar um futuro desastroso e apocalíptico. Nem tampouco, pretendemos por nosso empenho, apenas ficar remoendo tudo que vivemos para que possamos nos vitimizar e sentir pena de nós mesmos ou, todavia, lastimar sobre tudo que poderíamos ter feito e que por ventura não foi realizado. Pelo contrário, esperamos encontrar nesses elementos os subsídios necessários para que possamos identificar tudo aquilo que precisa ser cuidadosamente reestruturado, repensado, revisto, reavaliado e ressignificado. As catástrofes vividas e experimentadas, individual e coletivamente devem nos permitir compartilhar das mais diferentes experiências e pensamentos para que possamos auxiliar todos aqueles que foram, a duras penas, sufocados pela realidade intransigente que divorciou a relação "estável" entre educadores e educandos.

Sabemos que todas as rápidas soluções encontradas para sanar os problemas mais imediatos, trazem consigo o risco da ignorância sobre as peculiaridades e complexidades da realidade cotidiana. Todas as mudanças repentinas nos levaram a uma readaptação forçada para que a vida pudesse estar o mais próximo possível daquilo que ela costumava ser. Em meio a tantas adaptações e preocupações, acabamos perdendo a nossa capacidade de reconhecer o outro em suas necessidades mais fundamentais, ou seja, perdemos a nossa própria humanidade e o ideal inerente à educação, o de humanizar o próximo.

“Eu saberia” não é uma determinação absoluta, é apenas um futuro pretérito que se conjugará caso sejamos omissos e submissos perante toda a factualidade vigente que declina os professores e os alunos a uma condição de aprisionamento de suas potencialidades. As defasagens são condições presentes necessárias, porém não suficientes para determinar tudo aquilo que podemos ser e juntos alcançar.

Esse panorama geral terá alcançado êxito se servir como instrumento de inquietação, para que o leitor atento e interessado reivindique para si mesmo uma nova postura sobre a sua missão docente ao se compreender como fonte de influência e inspiração, capaz de modificar as percepções de realidade e a própria realidade em si. Consciente de tamanha responsabilidade, ao reconhecer o poder de transformação e intervenção que emana de sua docência, não se limitará mais somente à promoção de conhecimentos, mas, sobretudo, a constante busca pela sabedoria para satisfazer as múltiplas necessidades manifestas pelos seus educandos.

## 3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações oriundas dos impactos da pandemia na educação conduziram esses estudos para uma análise multifacetada que buscava na observação das perspectivas interacionais, emocionais e cognitivas do corpo discente um compêndio de fatores que, interligados, forneceriam os meios adequados para compreender a gênese dos prejuízos educacionais. Para além do esperado, as investigações acabaram revelando os próprios educandos em uma condição de vulnerabilidade que eles mesmos pareciam desconhecer.

A pseudo-conectividade proporcionada pelo mundo virtual mostrou-se insuficiente para saciar a qualidade afetiva das relações de presencialidade. Ademais, a inviabilidade e ocultação da exposição imagética por culto à vaidade, nas aulas a distância e outras situações, acabaram se transformando, primeiramente, em uma forma de privacidade e sigilo, porém, posteriormente, em uma forma de isolamento e profunda solidão. Em termos de aprendizagem e participação em aula, em poucas palavras, algo praticamente inviável para a grande maioria.

Agregado a esses elementos, identificou-se um sistema de contradições em que o próprio corpo docente em domínio de sua razão e em ignorância das razões alheias, em reciprocidade inversa de mesma validade, acabavam, mesmo que sem querer, criando um ciclo de incontáveis penúrias não intencionais que alimentava uma mutualidade de prejuízos. Em síntese, os professores davam aula e não tinham retorno, logo aplicavam atividades. Os alunos não viam as aulas e tentavam dar conta das atividades, logo, ficavam cada vez mais frustrados. Um sistema aparentemente pouco racional e perfeitamente disfuncional, mas que jamais foi conscientemente desejado por qualquer uma das partes.

Ao recorrer à urgência pragmática de adaptações tecnológicas para suprir as demandas da educação nacional, a fim de superar as adversidades impostas pela

pandemia, uma infinidade de reticências fizeram-se presentes pela nova formatação de ensino. No entanto, parece que o ensino a distância, embora limitado, é de fato apenas um recurso instrumental. A problematização parece circundar na primitiva mentalidade dos partícipes em relação a sua utilização, pois passam a ser usados pela tecnologia, ao invés de dela se utilizarem.

Finalmente, parece que por conta de inúmeros fatores que se relacionam direta e indiretamente, a qualidade dos corpos docentes e discentes têm, gradativamente, perdido a sua capacidade de estabelecer relações verdadeiramente humanas quando conectados a distância. Ao desmascarar, na consciência velada, o egoísmo, a indiferença e a apatia como subprodutos de uma apressada implementação resolutiva para dar conta das demandas da educação na pandemia, parece que precisamos agora repensar a qualificação relacional, emocional e cognitiva dos nossos educandos, pois dessas decorrerão, futuramente, pensamentos, sentimentos e comportamentos imprevisíveis, em caso de nossa omissão no presente.

## REFERÊNCIAS


ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevistas a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed.- SP. Pearson Prentice Hall, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção.** Barueri: Manole, 2007.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo**: ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVERMAN, David. **Métodos de Pesquisa- Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. –Porto Alegre/RS. Artmed, 2009.

# CAPÍTULO 14

## NOSSA SENHORA DO CARMO

*Data de aceite: 01/12/2021*

**Tatiane Rodrigues**
Formada em Turismo pela Unibero, Letras pela USP e Direito pelo Mackenzie. De 2017 a 2019, morou em Santiago, Chile, e lá percorreu um belo caminho como florista. Hoje vive em Caxias do Sul, é advogada e escritora. É mãe de estudante do Colégio La Salle Carmo. Seu primeiro livro foi publicado esse ano, cujo título "FLOR E SER POESIA."

Mãe da Ternura
Rainha Celestial
Como majestosas
Tuas coroas e vestes
Flores e jardins
Rosários e roseirais

Teu coração abraça
Com misericórdia
Montanhas, cidades
Povoados, nações
Filhos, filhas
Almas

Amor Materno
Que dá sentido
À vida, ao mundo
Que é profundamente sentido
Em muitos corações
Na oração, no silêncio…

Ó Mãe Maria
Ó Ordem do Carmo
Que belo jardim de Deus!
Contemplação, singeleza
Devoção, beleza
Rosas, botões, amor

Ó Nossa Senhora do Monte Carmelo
Mãe da Ordem Carmelita
Mãe de Santa Teresa de Ávila
De Santa Teresinha do Menino Jesus
De Santa Teresita de los Andes
Das almas puras e benditas…

Ó Nossa Senhora do Carmo
Padroeira do amado Chile
Da bela capital pernambucana
Da cidade de Mariana
Do La Salle Carmo
Da Ordem Carmelita…

Ó Mãe Maria
Teu escapulário bendito
É proteção, cuidado, cura
Que guia com amor
Junto do Filho Divino
Os caminhos da vida
Do nosso coração…

Ó Mãe da Singeleza

Luz, paz, vida
Doces cânticos
Defensora, consoladora
Beleza, alegria
Abraço, graça

Ó Mãe
Em tudo estás
Das pequeninas
Às grandes aparições
Como são belos teus sinais
Sempre a nos amparar…

Somos gratos
Pela tua presença
Por tua piedade
Por tua compaixão
Pelo perdão, socorro,
Amor, infinitos…

Figura 1 - Imagem de Nossa Senhora do Carmo

Fonte: Colégio La Salle Carmo

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**ROBERTO CARLOS RAMOS** - Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Mestre em Ciências Políticas e Relações Internacionais pela Universidade Católica Portuguesa – UCP, Lisboa, Portugal. Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre/RS e Graduação em Filosofia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**GIANI WIEBBELLING -** Formada em Licenciatura Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em psicopedagogia e interdisciplinaridade; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Luterana do Brasil e em AEE e em Deficiência Intelectual, pela Unisinos. Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**KASSIANA BOECK** - Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS, especialista em Orientação Educacional e Neurociências pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Especialista em formação e dinâmica dos grupos pela SBDG. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

**ROSELI SIMONE PINTO** - Mestre em letras e cultura regional pela Universidade Caxias do Sul. Pós-graduada em gestão e docência do ensino superior, pela Universidade Luterana do Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

**ALEXANDRO DE BARROS LIMA** - Formado em Publicidade e Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul, Marketing pela Ftec de Caxias do Sul e Pós graduado em Marketing pela Universidade La Salle de Canoas. Designer gráfico e ilustrador profissional. Analista de Comunicação e Marketing no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

A **Educação Lassalista: Aprendizagens no contexto escolar** está vinculada, especialmente, as aprendizagens vividas no cotidiano, fundantes no ato de ensinar e aprender e carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Ousamos dizer que as aprendizagens do contexto escolar são produtivas e profícuas. Integram as diferentes áreas do conhecimento e abrangem diversos aspectos do ambiente educacional, buscando articular as vivências e os conhecimentos, com os saberes históricos acumulados, contribuindo para a construção e maturação da identidade pessoal e profissional dos envolvidos.

A **Educação Lassalista: Aprendizagens no contexto escolar** está vinculada, especialmente, as aprendizagens vividas no cotidiano, fundantes no ato de ensinar e aprender e carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Ousamos dizer que as aprendizagens do contexto escolar são produtivas e profícuas. Integram as diferentes áreas do conhecimento e abrangem diversos aspectos do ambiente educacional, buscando articular as vivências e os conhecimentos, com os saberes históricos acumulados, contribuindo para a construção e maturação da identidade pessoal e profissional dos envolvidos.